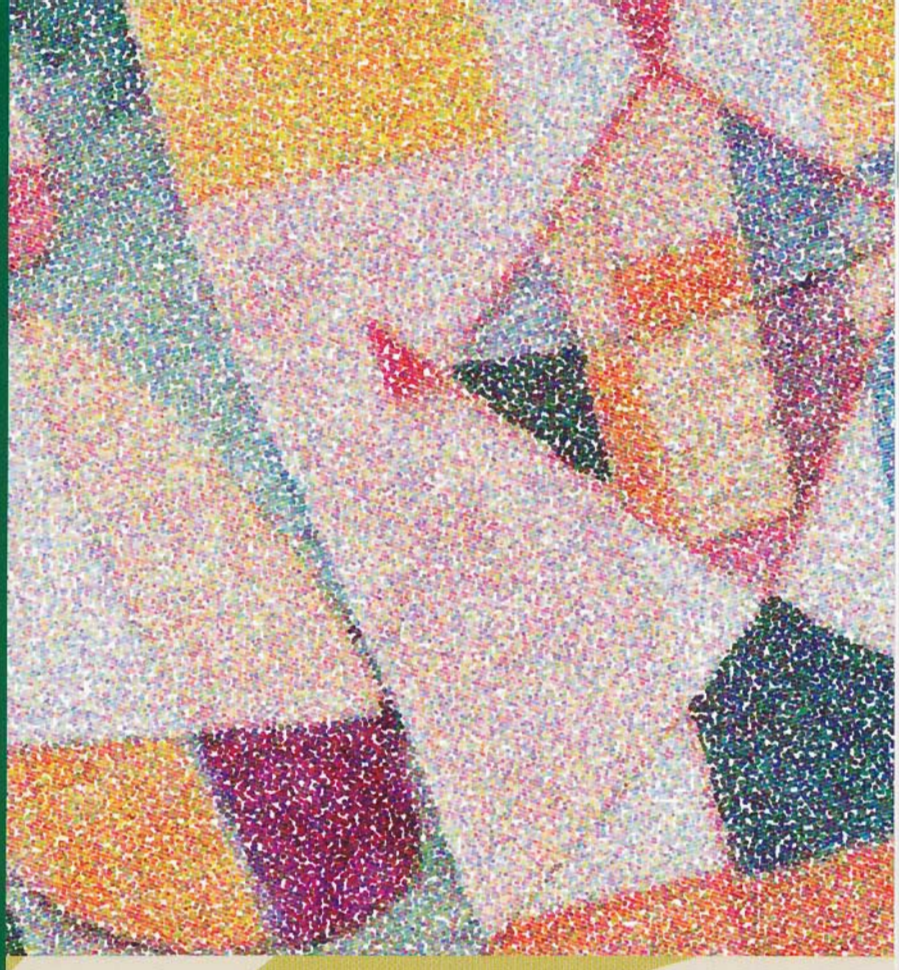
Consejería de Educación y Ciencia
Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad



Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos

PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA
MATERIALES DE APOYO - Nº2

JUNTA DE ANDALUCIA

CONVIVENCIA ESCOLAR Y RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS

JUNTA DE ANDALUCIA
Consejería de Educación y Ciencia

La Consejería de Educación y Ciencia agradece a D. José Tuvilla Rayo, Coordinador Regional del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, su colaboración en la elaboración de esta guía, como autor del texto de la misma.

Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos.

Edita: Consejería de Educación y Ciencia
Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad

Diseño e impresión: Artes Gráficas Gandolfo

ISBN: 84-688-5500-6

Depósito Legal: SE-1101-04

Presentación 7

Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos 11

1. Modelo ecológico de prevención de la violencia 14

2. La convivencia escolar desde la perspectiva de género 25

3. El ambiente socioeducativo de los centros elemento esencial para mejorar la convivencia 29

3.1 El clima escolar 33

3.2 Las prácticas educativas 41

3.3 Los conflictos 47

4. La resolución de conflictos: oportunidad para aprender a convivir 49

4.1 Educar en y para el conflicto 55

4.2 La Mediación escolar 69

4.3 Planificando la acción 74

Bibliografía 79

Presentación

La educación del futuro –como ha expresado con tanto acierto Edgar Morin– deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Pensar y actuar en educación en clave humanizadora es, pues, uno de los retos más esperanzadores y posibles de nuestro siglo.

Como señala el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia, la educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto de futuro para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestras sociedades. A través de la educación se facilita la adquisición y construcción, durante toda la vida, de valores, actitudes y conocimientos fundados en el respeto de los derechos humanos; se asegura la convivencia en entornos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural; se aprende a convivir de manera pacífica con los conflictos, presentes en todas las relaciones humanas, convirtiéndolos en algo creativo y dinámico; y se evita y previene la violencia.

Si la educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad no es precisamente porque permite sólo la adquisición de conocimientos disciplinares, sino sobretodo porque auspicia también formas de relacionarse unos con otros desde la generosidad inequívoca, desde la emoción y desde los sentimientos más profundos del ser humano. Encontrar el equilibrio entre esos dos tipos de conocimientos (disciplinar y experiencial o relacional), conocimientos por otro lado de diferente origen y naturaleza, constituye un motivador desafío para los centros educativos.

Es necesario considerar la convivencia escolar como un proceso caracterizado por una especial relación comunicativa entre todos los miembros de la comunidad educativa, con miras a construir cada vez mayores espacios de confianza y de consenso. Se favorece de este modo la

mejora de los aspectos contextuales y organizativos en los que se realizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin duda que la mejora de la convivencia es uno de los factores de protección más valiosos para prevenir, detener y reducir la violencia.

Aunque existe acuerdo en la necesidad de mejorar la convivencia en los centros educativos, no es tan evidente y claro el modo de alcanzar este objetivo. Esta publicación pretende ofrecer un documento de reflexión y debate que, desde la perspectiva de la Cultura de Paz, oriente a los centros educativos en su vocación y compromiso por hacer del acto de educar una tarea siempre creativa y esperanzadora.

Sebastián Sánchez Fernández
Director General de Orientación Educativa
y Solidaridad

Convivencia escolar

y resolución pacífica de conflictos[1]

Mucho se ha escrito últimamente sobre el fenómeno de la violencia en general, y con especial interés en el ámbito educativo, así como sobre las distintas y posibles formas de abordarla desde enfoques sistémicos y globales, que requieren intervenciones proactivas coordinadas.

En la actualidad, la Cultura de Paz supone una nueva perspectiva socio-crítica de la organización escolar y una nueva forma de abordar los conflictos que se producen en el seno de los centros educativos. Se trata de mejorar la convivencia escolar, entendida como la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado.

Esta concepción no se limita sólo a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos.

Por otro lado, la calidad de la convivencia educativa es un elemento decisivo en la configuración de la convivencia social, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática. De este modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, esencia básica de la Cultura de la Paz, estableciendo

[1] No es objeto de este documento la presentación de una propuesta concreta de prevención de la violencia escolar. Se trata más bien de la exposición de algunas líneas generales de información sobre un elemento esencial de cualquier prevención en este ámbito: El aprendizaje de estrategias de resolución pacífica de los conflictos desde la perspectiva holística y ecológica que inspira la Cultura de Paz. Son muchas las investigaciones realizadas en todos los países. Los lectores interesados pueden recurrir a la amplia bibliografía existente sobre el tema. Por nuestra parte, por su carácter práctico, recomendamos: Cascón, F (coord.) (2000): Educar para la paz y la Resolución de conflictos, Cuadernos de Pedagogía, Biblioteca Básica del Profesorado, Ciss-Praxis, Barcelona. Los interesados en conocer en profundidad el panorama de la violencia escolar en nuestro país pueden consultar el Informe de 1999 presentado por el Defensor del Pueblo Español y que puede descargarse de su sitio en la red. La preocupación por estos temas en los países de la comunidad europea impulsó en 1997 la Conferencia de Utrecht convocada bajo el título “Escuelas más seguras”. Posteriormente han seguido otras conferencias para combatir la intimidación en las escuelas: http://europa.eu.int/en/comm/dg22/ violence/home.html. En este sitio el navegante podrá conocer el estado de la situación en Europa, así como las líneas directrices de las principales investigaciones y experiencias desarrolladas hasta el momento.

bases sólidas para una democracia auténtica y para una ciudadanía activa y comprometida.

Hacer de la educación (formal e informal) una herramienta de comunicación viva, de aprendizaje solidario, de crítica constructiva y pensamiento abierto, capaz de suscitar transformaciones sociales a través de la participación responsable de una ciudadanía que sabe afrontar los conflictos de manera pacífica, es una de las finalidades de esa acción integrada que la paz, los derechos humanos y la democracia, tienen en el plano educativo y social. Y, sin duda, constituye uno de los principales antídotos contra la violencia desde la perspectiva de las llamadas escuelas pacíficas.

1. El modelo ecológico de prevención de la violencia

La violencia se caracteriza tanto por su complejidad como por la multitud de sus rasgos o elementos constitutivos. Esto dificulta tanto una definición exacta del fenómeno como el examen de medidas correctas orientadas a su control y prevención (Tuvilla, 2001). No hay una, sino muchas variedades de violencia, y es aquí donde se encuentra uno de los obstáculos para definirla. Las definiciones de uso más extendido incorporan las dimensiones intencionales de la conducta humana, causando daño físico o psicológico, e incluyen un amplio abanico de tipologías (Reiss y Roth,1993)[2]. La Organización Mundial de la Salud define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que provoque o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Si bien es cierto que ante el fenómeno de la violencia se han ensayado numerosas fórmulas de solución, por el propio carácter multifacético del mismo, no es razonable reducir el campo de la acción de control sólo a las expresiones tipificadas en los códigos legales, sino que es necesario adoptar nuevas visiones del problema desde un paradigma humanista o integrador, desde la acción preventiva. Esto nos lleva a considerar no sólo el examen de conductas desviadas y expresiones de la violencia directa, sino también otros tipos de violencia menos visibles, como la violencia estructural o la violencia cultural. La violencia así entendida encierra varias distinciones: violencia física y psicológica, deliberada y no deliberada, manifiesta o latente, personal o estructural...

[2] La violencia o las violencias, dadas sus múltiples y diversas manifestaciones, se puede categorizar según distintas variables, no siempre excluyentes: las víctimas de la violencia (niños, mujeres, ancianos, incapacitados); los agentes violentos (pandillas, jóvenes, narcotraficantes, muchedumbres, policías); la naturaleza del acto violento (física, psicológica, sexual); la intención (instrumental o emocional); el motivo, si la violencia es instrumental (político, económico, social, étnico o racial); el lugar (urbana, rural) y la relación entre la víctimas y el agresor (parientes, conocidos, desconocidos).

La variedad de facetas implica que la comprensión de la violencia social o de la violencia juvenil requiere en su estudio, junto a una buena definición de las mismas, el auxilio de diversas disciplinas (etología, ciencias biológicas, psicología, sociología, ciencias políticas, criminología...) y la adopción de enfoques tanto correctivos como preventivos.

Existen vínculos causales entre los distintos tipos de violencia. La violencia se aprende, y el primer lugar de aprendizaje es el hogar, en un contexto donde las conductas violentas (incluyendo el castigo físico), en la mayoría de los casos, no se consideran fuera de la ley. El sufrir o estar expuesto a abuso crónico en la niñez es un precursor importante de violencia adulta (Berkowitz, 1996). Más aún, la conducta violenta en la niñez es una buena variable predictiva de la violencia adulta, señalando la permanencia de las conductas violentas una vez que se manifiestan en la niñez (Huesmann et al; 1984).

Si bien la violencia como fenómeno complejo comprende diferentes definiciones, hay que tener en cuenta que no tiene una sino múltiples causas, por lo que exige soluciones variadas y contextualizadas que atiendan los numerosos factores asociados a la misma. Este es uno de los principales desafíos de la lucha contra la violencia, tanto desde las acciones normativas o de choque como desde los programas preventivos[3]. Es necesario, pues, que la búsqueda de soluciones comience con un análisis tanto de los factores que la promueven (factores de riesgo), como de los factores que la inhiben (factores de protección). Esto nos lleva a una primera conclusión: mientras más sean los factores de riesgo presentes en una situación dada, mayor será la probabilidad de que la violencia se manifieste, por lo que es imprescindible reducir estos factores y aumentar los factores de protección.

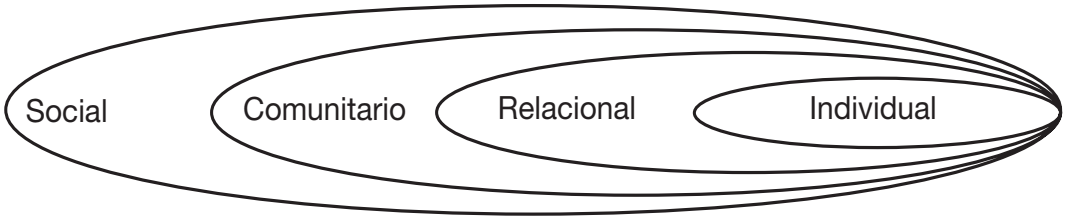
Las acciones de control y de prevención, por tanto, deben orientarse a estos dos tipos de factores y centrarse en los ámbitos o niveles en los que operan: individual, familiar y social. Por otro lado, también se deben considerar, desde la temporalidad, otros factores asociados a la violencia: predisposiciones biológicas y antecedentes sociales, características situacionales y acontecimientos desencadenantes.

Siguiendo el Informe Mundial sobre la Violencia, publicado recientemente (OMS, 2002):"Ningún factor por sí solo explica por qué algunos individuos tienen comportamientos violentos hacia otros o por qué la violencia es más prevalente en algunas comunidades que en otras. La violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales,

[3] Sobre el estudio de la violencia, coste, control y prevención se sugieren las *Notas Técnicas* que pueden visitarse en Internet publicadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID): http: //www.iadb.org/sds/publicacion area SOC s.html

culturales y ambientales. Comprender la forma en que estos factores están vinculados con la violencia es uno de los pasos importantes en el enfoque de salud pública para prevenir la violencia".

Dicho informe propone el modelo ecológico como instrumento de examen de las raíces de la violencia y como enfoque global de prevención. Este modelo ecológico, introducido a fines de los años setenta, se aplicó inicialmente al maltrato de menores (Garbarino, 1978; Bronfenbrenner, 1979) y posteriormente a la violencia juvenil (Garbarino, 1985; Tolan, 1994). En fecha más reciente, los investigadores lo han usado para comprender la violencia doméstica y otro tipo de maltratos. El modelo explora la relación entre los factores individuales y contextuales, y considera la violencia como el producto de muchos niveles de influencia sobre el comportamiento.



En la actualidad, la conflictividad escolar se ha convertido en una de las preocupaciones mayores de todas las sociedades. Lejos de considerar este mal social como un fenómeno inevitable, frente al cual la sociedad, y en concreto las instituciones educativas, no tienen más que responder con medidas duras de choque para reducir sus efectos, existe abundante literatura que se orienta hacia la prevención como una de las mejores formas de solución, centrándose no sólo y únicamente en las consecuencias del fenómeno, sino sobretodo en sus causas.

Sin duda que para alcanzar resultados duraderos toda acción preventiva debe fundarse en una perspectiva ecológica, que sea a la vez global y sistémica: comenzar en la familia, continuar en los centros docentes y estar apoyada por acciones en el ámbito socio-comunitario. Es evidente la influencia recíproca entre el individuo y la colectividad, lo que exige y permite abordar la violencia desde varios ámbitos al mismo tiempo y en un mismo contexto.

Niveles múltiples de identificación y de prevención	
Individual	El primer nivel del modelo ecológico pretende identificar los factores biológicos y de la historia personal que influyen en el comportamiento de una persona: impulsividad, bajo nivel educativo, abuso de sustancias psicotrópicas y antecedentes de comportamiento agresivo o de haber sufrido maltrato, etc. Este nivel centra su atención en las características del individuo que aumentan la probabilidad de ser víctima o responsable de actos violentos.
Relacional	El segundo nivel del modelo ecológico indaga el modo en el que las relaciones sociales cercanas aumentan el riesgo de convertir a una persona en víctima o responsable de actos violentos. Los compañeros, la pareja y los miembros de la familia tienen el potencial de configurar el comportamiento de un individuo a través de un amplio abanico de experiencias.
Comunitario	El tercer nivel del modelo ecológico examina los contextos de la comunidad en los que se inscriben las relaciones sociales, como la escuela, el lugar de trabajo y el vecindario, y busca identificar lascaracterísticas de estos ámbitos que se asocian con ser víctimas o agresores. Las investigaciones sobre la violencia muestran que determinados ámbitos comunitarios favorecen la violencia más que otros; por ejemplo, las zonas de pobreza o deterioro físico, o donde hay poco apoyo institucional.
Social	El cuarto y último nivel del modelo ecológico examina los factores sociales más generales que determinan las tasas de violencia. Se incluyen aquí los factores que crean un clima de aceptación de la violencia, los que reducen las inhibiciones contra ésta, y los que crean y mantienen las brechas entre distintos segmentos de la sociedad, o generan tensiones entre diferentes grupos o países.

Esta perspectiva o enfoque se basa en la ecuación antes mencionada, que permite analizar una situación dada, reduciendo su grado de violencia y aumentando factores de protección como: una percepción positiva de sí mismo a través del desarrollo de la autoestima; la adquisición de competencias sociales, como la capacidad de pedir ayuda y reaccionar con energía ante las diferentes manifestaciones de violencia; alcanzar un nivel de concienciación adecuado respecto a las diferentes formas o expresiones de la violencia; y adquirir habilidades y aptitudes que favorezcan el apoyo o auxilio entre víctimas y agresores. A estos factores se añaden las habilidades de las familias para abordar y resolver positivamente los conflictos, y la mejora de la cultura y del clima de las instituciones educativas.

Son muchas y variadas las experiencias y estrategias de prevención basadas en este enfoque. Así, por ejemplo, entre las estrategias propuestas en el Estado de Nueva York[4] orientadas a contrarrestar los factores de riesgo se encuentra la mejora de la salud mental de los individuos propensos a realizar actos violentos; el refuerzo de los vínculos personales ("bonding") establecidos a través de lazos afectivos y emocionales positivos con familiares, docentes y adultos; y la información y concienciación de los adultos, especialmente de los docentes, que están obligados a servir de modelo y ejemplo de conducta para el alumnado.

Existe acuerdo en considerar como básicos tres ámbitos de actuación:

- *Individual:* los jóvenes necesitan apoyo y muestra de interés por su desarrollo personal por parte de los adultos y del personal de las instituciones, así como posibilidades de participación en la vida social.
- *Familiar:* en el seno de la familia es donde los jóvenes aprenden la violencia en no pocos casos, y se requiere, por consiguiente, un refuerzo educativo dirigido especialmente a los progenitores.
- *Escolar:* la creación de un ambiente escolar seguro que favorezca el respeto y un grado óptimo de confianza, basada en la comunicación y en la responsabilidad mutua hacia todos los miembros de la comunidad educativa, es una exigencia que debe ir acompañada de medidas que faciliten a los jóvenes las herramientas necesarias para manejar los conflictos de manera positiva, a través de programas específicos y de la incorporación de figuras como el mediador escolar. Por otro lado, es muy im-

[4] Léase el folleto Violence Prevention publicado por el Departamento de Niños y Familias de la Oficina de Salud Mental de Estado de Nueva York, disponible en Internet: http://www.omh.state.ny.us/omhweb/spansite/sv/strategiesS.htm

portante que las normas de convivencia sean conocidas por todos los miembros de la comunidad educativa y que las medidas adoptadas para sancionar un acto violento cumplan todas las garantías de derecho y se ejecuten de manera consistente, firme y justa.

Los alumnos introducen su cultura juvenil en los centros educativos, una cultura caracterizada a veces por ciertos comportamientos denunciados y sentidos como conflictivos por el profesorado, del mismo modo que algunas culturas institucionales son sentidas por los alumnos como una presión anormal, que refuerza su desarraigo hacia la cultura escolar. Por ello es necesario construir unas relaciones humanas positivas. Tanto las buenas como malas relaciones de convivencia son construcciones colectivas. Los aspectos ligados a la sociabilidad del alumnado, las perspectivas y las formas diferentes de afrontar los conflictos por parte del profesorado o las actitudes de los padres hacia todo lo que ocurre en el centro son elementos que configuran la construcción social de eso que llamamos *convivencia escolar*.

Nos encontramos de hecho ante dos actitudes institucionales en la forma de abordar los conflictos o las situaciones de tensión motivadas por comportamientos violentos. De un lado se da la intransigencia, la posición de tolerancia cero ante ciertos comportamientos, caracterizada por la aplicación estricta de la autoridad a través de la sanción correspondiente. En oposición se encuentra una práctica caracterizada por la negociación, a partir del conocimiento y respeto de las reglas o normas previamente consensuadas, que tiene en cuenta la comprensión del universo simbólico del alumnado y de sus experiencias vitales fuera y dentro del centro educativo.

La convivencia escolar debe fundarse en unos compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, desarrollados a través de los órganos de gobierno correspondientes, de manera que toda política de prevención tenga las siguientes características:

- ***coherencia***: todas las actuaciones del centro deben estar ligadas unas a otras.
- ***totalidad:*** implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- ***orientación comunitaria***: los centros educativos despliegan esfuerzos concertados, duraderos y completos para mejorar las relaciones sociales.

- ***complementariedad***: interviniendo directamente con el alumnado más conflictivo.
- ***causalidad***: deben buscarse las causas verdaderas y profundas que originan ciertos comportamientos.

No existe un factor que, por sí solo, explique por qué una persona se comporta de manera violenta y otra no. La violencia es un problema complejo, enraizado en la interacción de muchos factores biológicos, sociales, culturales, etc. El modelo ecológico favorece la comprensión de las causas y los ámbitos de intervención y auspicia un conjunto diversificado de acciones y de estrategias educativas:

Estrategias individuales: Se centran fundamentalmente en fomentar actitudes y comportamientos saludables en los niños y los jóvenes durante su desarrollo, y en modificar las actitudes y los comportamientos que ya se han hecho violentos o corren el riesgo de atentar contra sí mismos. En este tipo de estrategias es fundamental la acción Tutorial del profesorado y la aplicación de programas específicos a través del servicio de orientación educativa.

Estrategias relacionales: Buscan influir en los tipos de relaciones que las víctimas y los agresores mantienen con las personas con las que interactúan más habitualmente, y se centran en los problemas intrafamiliares y en las influencias negativas de los compañeros. Dentro de estas estrategias es importante el desarrollo de programas de mediación escolar y de mediación entre iguales, bien a través de programas específicos coordinados por los tutores, o, como es el caso de los centros de Secundaria, a través del Departamento de Orientación, con auxilio de otros servicios educativos externos.

Estrategias comunitarias: Buscan concienciar a la población sobre el problema de la violencia, promover acciones comunitarias y ofrecer a las víctimas atención y apoyo. En este sentido se enmarca la acción de las llamadas “Escuelas pacíficas”, que tratan de favorecer el desarrollo de programas integrales, con participación de amplios sectores de la comunidad educativa.

Estrategias de sensibilización de la sociedad: Como en el caso de las anteriores estrategias, se amplia su ámbito al resto de la sociedad a través de proyectos que engloban la sensibilización y la formación, bien a través de los medios de comunicación (campañas públicas específicas) o bien a través de un riguroso control de los contenidos violentos ofrecidos por estos medios, junto con el desarrollo de programas específicos en los que participan diferentes administraciones.

Las intervenciones se clasifican tradicionalmente en tres niveles de prevención:

- *primaria*: actuaciones dirigidas a prevenir la violencia antes de que ocurra.
- *secundaria*: medidas centradas en las respuestas más inmediatas después de un acto violento.
- *terciaria*: intervenciones centradas en la atención prolongada después de actos violentos.

Estos tres niveles se definen desde el punto de vista temporal, es decir, en función de que la prevención se produzca antes que el acto violento, inmediatamente después o a largo plazo. Como recomienda el informe mundial sobre la violencia de la OMS (2002), hay que intervenir en programas de prevención primaria. Es decir antes de que los conflictos y/o los actos violentos se produzcan.

Son bastante numerosos los programas de intervención en distintos ámbitos para reducir la violencia. Todos ellos se han implementado con diferentes resultados.

1. ***Programas de Intervención/sanción***: Son de naturaleza reactiva. Se actúa cuando un individuo tiene una conducta violenta. Se basan en el principio de que la mejor forma de prevenir la violencia escolar es hacer saber que un determinado acto de indisciplina frente a un código de conducta conlleva una consecuencia. Es la filosofía de los denominados programas de “Tolerancia Cero”.

2. ***Programas de Conducta Esperada***: Se basan en el principio de que cuando existen unas reglas de convivencia justas, que se han hecho explícitas y son equitativas, se impide la conducta inaceptable. Aunque estos programas contemplan consecuencias y conllevan en cierto sentido una actitud preventiva (se interviene antes de que aparezca la violencia), no están basados en una filosofía auténticamente preventiva.

3. ***Programas de Detección/Prevención***: Implican una política de detección precoz de las causas que producen la violencia, a través del desarrollo de actividades que reduzcan la violencia y favorezcan relaciones interpersonales positivas. Se basan en el principio de que “el conflicto es inevitable”. Por tanto, hay que enseñar a los alumnos a saber reaccionar positivamente ante situaciones potencialmente conflictivas.

4. ***Programas de Orientación Comunitaria o Proactivos***: Parten del supuesto de que los orígenes profundos de la violencia están fuera del centro, consideran que el colegio no es en sí mismo una estructura violenta, y que ésta es traída al centro por los profesores y los alumnos. Implican una coordinación con instituciones y programas externos al colegio. Como praxis preventiva proponen métodos de enseñanza que favorezcan la implicación de alumnos y profesores en la resolución de conflictos. Suelen ser multidimensionales y requieren que sean aceptados por la población de riesgo, encontrándose integrados en la política general educativa, sanitaria y social.

La ausencia de violencia en la escuela no se alcanza si no es a través del trabajo serio y coherente de todos los equipos docentes, del respeto al principio de no discriminación y del fomento de la solidaridad.

En ocasiones, la propia organización escolar, con su singular cultura, genera un tipo de violencia estructural que deteriora las relaciones humanas, impone arbitrariamente los criterios y la autoridad de un sector de sus miembros sobre el resto, y facilita - con su inhibición y apatía - que se instale el desánimo y las actitudes violentas como única forma de resolver los conflictos. De este modo, los conflictos no resueltos y las conductas violentas, que ocurrían anteriormente en espacios no visibles de los centros escolares, alcanzan su poder tangible y dominante en el interior de unas instituciones caracterizadas por una actitud normativa, individualista y punitiva, acostumbrada a no prestar la menor atención a los casos violentos, a dejar la responsabilidad de su tratamiento, de manera aislada e individual, a algunos de sus miembros o, en el mejor de los casos, a aislar el problema sancionando de manera consistente y no siempre imparcial y oportuna.

La violencia es un síntoma. Y como tal debe ser aprovechado para conocer con detenimiento las cosas que no funcionan bien, tanto en la sociedad como en el seno de los centros escolares. Para prevenir la violencia es necesario en primer lugar admitir su existencia, no como algo uniforme, sino como algo complejo, diverso y contextualizado. Después han de buscarse las causas de los actos violentos, teniendo en cuenta que no existen personas tipo. La violencia no es más que el acto visible de una escalada conflictiva que no se ha resuelto satisfactoriamente a través de todo un proceso de relaciones, de satisfacciones o negaciones de necesidades humanas; proceso en el que intervienen directa e indirectamente personas y donde la confrontación de intereses genera un cúmulo de problemas.

Estrategias de prevención en el ámbito educativo y los distintos niveles del modelo ecológico	
Individual	Desarrollo de habilidades emocionales y de competencia social. Orientación individual. Programas de refuerzo académico.
Relacional (Familia, compañeros y escuela)	Resolución pacífica de conflictos y programas de mediación. Programas de acción Tutorial y aprendizaje cooperativo. Programas de orientación educativa. Programas para la reducción de la intimidación entre compañeros. Programas basados en las escuelas pacíficas y en la educación intercultural. Programas de mejora de la convivencia escolar. Planes de mejora en la organización y en el clima escolar. Terapia familiar y programas de mediación familiar. Escuelas de padres y madres en resolución de conflictos y en estrategias de socialización primaria.
Comunitario	Actividades extraescolares y complementarias. Programas de dinamización socio-comunitaria. Programas de tutelaje y de recreo supervisado. Implantación de programas basados en las comunidades de aprendizaje.
Social	Campañas de información y sensibilización. Observatorios. Campañas para reducir la violencia en los medios de comunicación. Reforma educativa e implantación de planes y programas específicos.

Fuentes: OMS (2002); Biehl (2003); Thornton (2000), entre otras.

Es necesario cambiar la mentalidad que considera que en la escuela lo que cuenta es sólo la transmisión de conocimientos, como único resultado a conseguir o como una simple mercancía. Esta idea ignora las diferencias

individuales, el ritmo y los estilos de aprendizaje, y atenta contra el principio básico que sostiene el derecho a la educación como medio para alcanzar el desarrollo integral de la persona, para bien de sí mismo y de la sociedad. Dos pistas orientan toda estrategia preventiva:

- el alumnado construye su motivación escolar a partir de sus experiencias, sus éxitos académicos y sus intercambios o vínculos emocionales.
- la mejora de los comportamientos de los jóvenes pasa necesariamente por el incremento favorable de las relaciones entre centro docente y familia y por la instauración de escuelas pacíficas.

Algunos conceptos clave orientan los métodos más innovadores empleados en los proyectos de prevención, combinando las técnicas actuales de reducción de los prejuicios y de todo tipo de discriminación, con aquellas otras propias de la prevención contra la violencia, y parten de la evidencia de que la violencia y la intolerancia son actitudes y conductas que se aprenden (Ortega, 998; Díaz-Aguado, 1999; McLaunghin-Brilliant, 2000). Estas claves son, entre otras, las siguientes:

- la intervención temprana.
- el desarrollo de la sensibilidad ante tales fenómenos.
- la concienciación y valoración de las diferencias como elemento de enriquecimiento personal y grupal.
- el aprendizaje cooperativo.
- el desarrollo del pensamiento crítico.
- la comprensión de las diferentes perspectivas para abordar el problema.
- la comprensión del papel que desempeñan los medios de comunicación.
- la importancia de la interacción.
- la consideración de la desigualdad institucionalizada.
- la importancia de alcanzar una responsabilidad social coordinada a través de un aprendizaje social basado en el diálogo y la participación democrática.

La preocupación por el fenómeno de la violencia, o más bien del alto nivel de conflictividad, en los centros educativos en todo el mundo ha dado lugar a un importante desarrollo de investigaciones y de programas locales, nacionales e

internacionales. Estos programas y experiencias internacionales coinciden en los siguientes aspectos (Shaw, 2002):

1. Consideran los problemas no tanto desde un enfoque restringido y parcial que orienta los programas a detener la violencia y a proteger a las víctimas, sino desde un enfoque ampliado que parte de modelos preventivos e integrados en los que se implica de manera global todo el centro desde la perspectiva de las escuelas seguras.

2. Los programas relacionan la seguridad de los centros escolares con las necesidades de las víctimas y de los agresores, y con las necesidades de salud y bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa.

3. Los programas y experiencias centran sus acciones no tanto en los enfoques punitivos (visión reactiva), sino principalmente en el enfoque preventivo (visión preactiva).

4. Se da un giro en los programas de prevención física, situacional o basada en la exclusión escolar hacia enfoques más integrales, a través de políticas y programas que, junto a la atención de los problemas individuales del alumnado, tienen en cuenta las necesidades de los docentes y de las familias, estableciendo vínculos de colaboración entre los centros educativos y la comunidad.

5. Las intervenciones se caracterizan por determinar y ayudar adecuadamente a los centros de "riesgo", a través de la aplicación de programas evaluados y basados en buenos modelos.

6. En el desarrollo de estos programas integrales la participación de los jóvenes es fundamental, tanto en su diseño, como en su desarrollo y evaluación.

2. La convivencia escolar desde la perspectiva de género.

La violencia es un problema que afecta a los hombres y mujeres de manera distinta[5], transmitida intergeneracionalmente a través de los procesos de socialización, en gran parte responsables de la violencia contra la mujer. La violencia de género es un problema social que tiene serias repercusiones para muchas

[5] En un informe reciente publicado por Amnistía Internacional, tanto la paz como la guerra son tiempos de discriminación y violencia para las mujeres. En él se concluye que la forma, las circunstancias y el alcance de la violencia varían, pero hay una continuidad entre la violencia que sufren las mujeres durante el conflicto y la violencia en la paz.

mujeres, jóvenes y niñas, que incluye la agresión física, social, laboral, psicológica y sexual, entre otras.

Las investigaciones demuestran que la exposición del hombre a la violencia comienza a una edad temprana en la familia, el sistema educativo y los medios de comunicación, entre otros. En muchos casos, los niños reciben desde muy pequeños el mensaje de que la agresión es un comportamiento socialmente aceptado. Conforme crecen, las dinámicas sociales en torno a la formación de la identidad masculina continúan reforzando la aceptación de una conducta violenta como algo de *hombres*. Por otro lado las actitudes socioculturales representan un obstáculo importante para la prevención de la violencia de género.

Los derechos de la mujer y de la niña -tal como establece la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (Viena, 1993)- son parte inalienable, integrante e indivisible de los derechos humanos universales. Las violaciones de estos derechos subrayan la estructura de unas relaciones desiguales y muestran la necesidad de comprender que la paz está vinculada a la problemática más amplia de las relaciones no equitativas entre el hombre y la mujer en distintas etapas y ámbitos de su vida personal y social.

La interrelación entre la paz y las relaciones de género es esencial para comprender el alcance de la concepción holística de la paz, que inspira modelos culturales nuevos fundados en la armonía del ser humano consigo mismo (paz interna), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica). En este sentido, como expone Manchanda (2001), la paz no se concibe como una reinstauración del statu quo, sino que implica la modificación del statu quo de las relaciones de género. Por ello, la construcción de la cultura de paz a través de la educación, en palabras de Fernando Barragán (2002), exige “una revisión no androcéntrica de los mitos que justifican la violencia, así como de las concepciones o creencias que sobre las mujeres tienen los hombres; analizar los materiales curriculares (lo que incluyen y lo que excluyen), así como el respeto por la diversidad. La cultura de paz requiere la utilización de estrategias no violentas en las relaciones interpersonales y la revisión crítica del concepto de poder y de los valores”. Esto obliga necesariamente a repensar, en términos de mujer y hombre, la idea universal de lo humano. Es decir, adquirir la conciencia de ser dos y dejar de pensar en lo humano en términos de lo estrictamente masculino. En distintos períodos históricos, la paz como idea abstracta ha sido representada adoptando atributos y símbolos femeninos. Pero, como denuncia Cándida Martínez (2000), “quienes aparecen como hacedores de la paz formal,

como responsables de acrecentarla o defenderla, quienes han tenido las capacidades de discutir, estipular y firmar las <paces> oficiales de las que se habla en la Historia, han sido los varones a través de los mecanismos e instituciones propias de cada Estado".

La convivencia escolar que inspira la cultura de paz no puede obviar el enfoque de género, pues vivir juntos significa establecer un conjunto de interacciones basadas en la supresión de cualquier forma de discriminación y violencia de y entre los seres humanos en cada uno de los espacios relacionales donde se produce el hecho educativo. Por eso, toda acción preventiva y de promoción de los valores de la paz y los derechos humanos debe atender adecuadamente los aspectos de la vida escolar que se refieren al desarrollo integral de la persona, la organización escolar y el currículo, el papel del profesorado y la influencia de sus creencias en la mejora del ambiente socioeducativo del centro, así como las variables que actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de la Cultura de Paz implica necesariamente una revisión de las prácticas discriminatorias de las mujeres en el contexto escolar, procurando el desarrollo integral de la persona a través de una "coeducación sentimental" (Atable, 1993) del alumnado y de un modo de hacer de la escuela que encuentra en los principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos el rasgo esencial que define sus señas de identidad y la formulación de sus fines.

Se trata, en definitiva, de educar los sentimientos del alumnado en su dimensión socio-afectiva, eliminando los estereotipos de género; de tener en cuenta la organización escolar y de desarrollar un currículo que supere la invisibilidad de la mujer a lo largo de la historia y en todas las esferas de la cultura; así como, de contar con un profesorado bien formado, cuyas expectativas y actitudes favorezcan interacciones igualitarias entre y con el alumnado con independencia de su sexo. En definitiva, es fundamental hacer visible dentro del proyecto educativo del centro la finalidad esencial del derecho a la educación, que es enseñar la igualdad y la paz como el principio básico de una convivencia democrática, construyendo una cultura que impida, deslegitime y prevenga la primera de las agresiones: la violencia de género.

Los centros educativos están obligados a adoptar medidas concretas para erradicar y prevenir la discriminación contra las mujeres. Entre ellas, tres actuaciones deben incluirse en cualquier proyecto integral de Educación para la Cultura de Paz (Biehl, 2003):

1. *La revisión curricular con perspectiva de género.*

   Se trata de disminuir el factor de riesgo asociado a los comportamientos basados en los estereotipos sexistas, a través de: 1/ la revisión de los textos escolares para eliminar los estereotipos de género, incorporando las aportaciones valiosísimas de las mujeres en la historia, la ciencia y las artes; 2/ la incorporación en el currículo de temas específicos relacionados tradicionalmente con la mujer como reproducción, vida familiar y problemas de la violencia doméstica; 3/ el aprendizaje práctico de destrezas y actitudes necesarias para la vida doméstica; 4/ la promoción de la actividad física y deportiva de las mujeres, así como la participación en actividades asociadas al género masculino; 5/ la formación del profesorado y de los miembros de la comunidad educativa, especialmente de las familias, para lograr el entendimiento y la reflexión crítica sobre la desigualdad por motivos de género; y 6/ la identificación de las propias actitudes hacia las diferencias de género (normas disciplinarias, roles asignados, atención prestada...) para lograr que se valoren de una manera igualitaria las capacidades, estilos, intereses y aportes de mujeres y hombres.

2. *El control y prevención de la violencia entre iguales.*

   A través de esta medida se intenta disminuir el riesgo asociado a la aceptación general de la violencia, creando un espacio seguro de rechazo a la agresión, rompiendo el patrón agresivo de comportamiento machista, dando respuesta inmediata a la víctima y al agresor y favoreciendo las relaciones de igualdad y respeto.

3. *La puesta en marcha de programas educativos de resolución pacífica de los conflictos.*

   Estos programas permiten abordar varios factores asociados a la violencia en general y, en concreto, a la de género; proporcionan al alumnado los útiles para entender, identificar y prevenir la violencia en sus relaciones en todos los ámbitos de sus vidas; facilitan las herramientas y estrategias necesarias para apoyar a los compañeros/as, víctimas de agresiones; enseñan los medios y estrategias de resolución pacífica de los conflictos; permiten el desarrollo de la autoestima y la asertividad, así como todas aquellas habilidades y competencias sociales necesarias para un buen desarrollo personal; y permiten reconocer y modificar aquellos estereotipos que impiden unas relaciones en pie de igualdad entre los sexos.

3. El ambiente socioeducativo de los centros: elemento esencial para mejorar la convivencia.

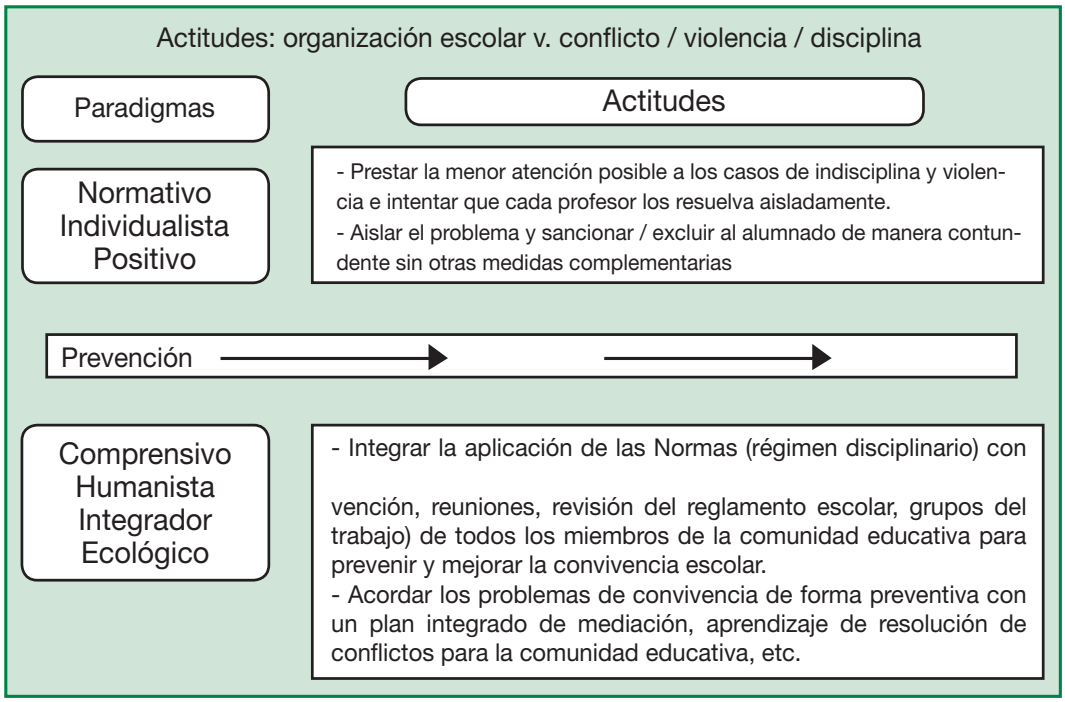
Los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que, como organización, son espacios de una convivencia caracterizada *por las interrelaciones entre sus miembros*, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia; *un sistema abierto de aprendizaje* constituído por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos, dentro y fuera de una estructura que debe buscar constantemente formas de autorregularse y alternativas ante la complejidad de su función educativa y educadora; y *un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos*.

Teniendo en cuenta estas características, en la mejora de la convivencia no puede olvidarse la micropolítica de los centros en cuanto organización, ya que, como sostiene Ball (1989), son territorios donde la influencia interpersonal, el compromiso y las negociaciones entre bastidores llegan a ser tan importantes como los procesos formales. Como señala Santos Guerra (1990): “Hay muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas. Pero todo ello está impregnado de una ideología y de una dimensión política y ética. No es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela”.

El aprendizaje que sostiene la Cultura de Paz no puede abordarse desde una racionalidad que niegue los conflictos que se dan en el seno de la organización escolar, controlando su aparición bajo los principios del control normativo, sino que se precisa la adopción de una perspectiva crítica que los considere como instrumentos esenciales para la transformación de las estructuras educativas (Jares,1993; 2001), favoreciendo así los procesos de análisis y reflexión de la práctica educativa; los procesos de diálogo y comunicación necesarios para una buena negociación sobre los diversos elementos organizativos-educativos del centro; la responsabilidad organizativa y la participación de los miembros de la comunidad educativa, mejorando la calidad en las tomas de decisiones y favoreciendo los procesos colaborativos de la gestión escolar; la innovación y el cambio, así como la evaluación y mejora constante de los centros...

La educación que inspira la Cultura de Paz dirigida al proceso de reglamentación de los conflictos interpersonales se fundamenta, como ya hemos señalado, en los principios de la no-violencia, respecto de uno mismo y de los otros, así como en la voluntad de encontrar soluciones mutuamente aceptadas. La no-violencia es concebida como un principio en virtud del cual se regula toda forma de violencia, sea personal, social o política, para buscar soluciones positivas. Esta formación pasa por la convicción de cambiar las estructuras que conducen a la violencia, como el sexismo, la discriminación contra las minorías raciales y étnicas, así como el reparto desigual de la riqueza.

El objetivo a largo plazo es reducir la dependencia de cada persona en relación con cualquier tipo de uso de la violencia como medio de resolver los problemas. Y constituye un conjunto de aptitudes y habilidades enormemente necesarias para comprender y apoyar los derechos de las personas. Mejorar la convivencia escolar desde este principio implica el desarrollo de un proyecto global de centro y una actitud organizativa basada en un modelo comprensivo, humanista, integrador y ecológico de afrontar los conflictos y de prevenir los comportamientos y las acciones contrarias a un clima escolar adecuado. Huyendo, por tanto, de las actitudes individualistas y punitivas que en ocasiones caracterizan a los centros.



La mayoría de los autores considera que un buen clima escolar se caracteriza por lo positivo de las relaciones interpersonales, por un sistema de reglas y normas claro y coherente en su aplicación, y por un nivel bajo de victimización, intimidación o maltrato. Es evidente que un centro escolar que ignora e implícitamente permite los comportamientos violentos no valorando la empatía y la tolerancia (Aronson, 2000), porque su rasgo esencial es la competitividad y el individualismo, provoca un clima de violencia institucional al no saber prevenir y resolver los conflictos de manera pacífica (Johnson, D- Johnson, R, 1999).

	Prevención de conductas	Intervenciones para regular los conflictos	Intervenciones para reducir la violencia
Alumnado	Desarrollo de las habilidades sociales y la autoestima Formación en el aprendizaje de la ciudadanía democrática	Formación del alumnado en la gestión de los conflictos Mediación escolar	Diálogo y contrato con los agresores Protección con las víctimas más ayuda psicológica Grupos de comunicación
Aula	Normas de clase Refuerzos positivos Aprendizaje cooperativo Actividades colectivas	Normas de clase Asamblea de aula Actividades educativas	Información Espacios para el diálogo Reglas y sanciones justas
Centro docente	Formación de los miembros de la comunidad educativa Reglamento de Organización y Funcionamiento Mejora del clima escolar Espacios para el debate	Cultura de mediación Formación de los miembros de la comunidad educativa Reglamento de Organización y Funcionamiento Mediación entre pares	Cohesión entre adultos Reunión-debate Normas y reglas Medidas educativas y disciplinarias Vigilancia
Profesorado-Familia-Comunidad	Reuniones entre profesorado y familia Acción Tutorial	Colaboración con las familias y la comunidad	Diálogo con las familias Colaboración con los especialistas de Orientación educativa

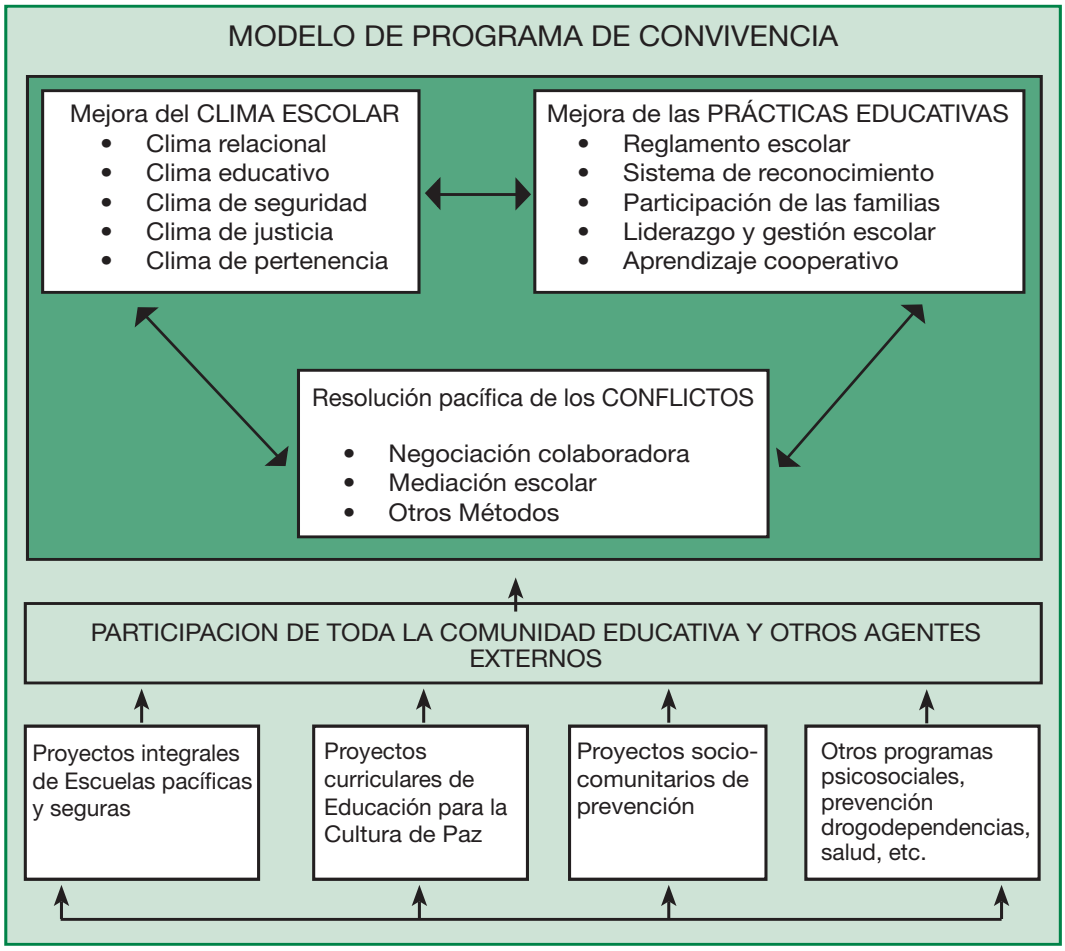
Por otro lado, hay que considerar que desde un punto de vista teórico (Ortega, 1997) las variables que influyen en el comportamiento antisocial en las escuelas se encuentran en el proceso de desarrollo sociomoral y emocional de los estudiantes (dimensión evolutiva), que determinan el tipo de relaciones con sus iguales; en el proceso de socialización (dimensión psicosocial) que afecta a los aspectos socioafectivos de las relaciones interpersonales dentro de las comunidades y grupos de pertenencia o vínculo; y en los procesos convivenciales que ofrece el medio escolar (dimensión educativa): estilos de enseñanza, los modelos de disciplina escolar, los sistemas de comunicación y de organización, etc. Estas dimensiones, especialmente las dos últimas, no pueden olvidarse por parte del profesorado, ya que sobre ambas éste tiene una gran responsabilidad y ejerce un importante poder y ambas, por otra parte, constituyen unos importantes factores de protección.

Como hemos indicado, el modelo ecológico de prevención impone un enfoque global de transformación de los conflictos y un modelo global de intervención en los centros educativos. Distintos autores (Deutsch, 1993; Alzate, 2003) identifican cinco áreas de intervención y de aplicación de programas en esta línea de trabajo de manera simultánea:

a) ***El sistema disciplinario:*** Utilizado para corregir comportamientos en los momentos en que los conflictos necesitan ser controlados para evitar males mayores, acompañándose de otras medidas, como la implantación de un programa específico de mediación.
b) ***Los aspectos curriculares:*** Incorporando al programa de estudios los contenidos propios de la resolución de conflictos, bien de manera independiente a través de las tutorías, o bien incorporados dentro unidades didácticas específicas.
c) ***Los aspectos metodológicos:*** Utilizando las estrategias del aprendizaje cooperativo, por ejemplo.
d) ***La mejora de la cultura escolar:*** Introduciendo innovaciones que mejoren la participación y la actitud democrática de los centros.
e) ***La dimensión sociocomunitaria:*** Desarrollando programas específicos de entrenamiento en la resolución de conflictos, dirigidos a los sectores con más influencia en el centro y desarrollando también proyectos concretos en los que su colaboración sea esencial.

La educación que inspira la Cultura de Paz está obligada a poner en práctica modelos de mejora de la convivencia en los que se desarrollen programas de

prevención primaria, desde el marco global del centro, en los niveles indicados por el modelo ecológico: alumnado, aula, centro y entorno. Y también, por otro lado, adoptar un modelo de análisis e intervención para mejorar el clima escolar en sus distintos aspectos: el clima propiamente dicho, las prácticas educativas y los problemas sociales y de relación de los miembros de la comunidad educativa.



3.1 El clima escolar

El clima escolar es definido como el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada (Valenzuela y Onetto,1983), y sus rasgos principales son (Poole, 1985):

a) Es un constructo molar que representa descripciones colectivas de una organización.
b) Sirve de marco de referencia para la actividad de los miembros y, por lo tanto, determina las expectativas, actitudes y conducta de dichos miembros.
c) Proviene y es sostenido por las prácticas organizacionales, de manera que los factores estructurales y contextuales influyen sobre él.
d) Se dan diferentes y distintos climas en una organización, dependiendo de las prácticas dadas y de las distintas unidades organizativas existentes.

Los centros educativos se diferencian entre ellos no sólo en función de sus diversas características físicas y estructurales, sino también en función de esas transacciones, algo mucho menos estructurado y visible. Así, en los centros educativos existe un aspecto formal y en cierta forma prescriptivo (estructura organizativa) y un aspecto informal, más dinámico, caracterizado por las interacciones dadas en la distribución del poder. Esta distribución considera a los centros como "universos conflictuales y su funcionamiento como el resultado de encuentros entre racionalidades contingentes, múltiples y divergentes de actores relativamente libres que utilizan las fuentes de poder a su disposición" (Crozier y Friedberg, 1978).

El clima escolar remite, por tanto, principalmente a los valores, actitudes y sentimientos dominantes en el centro escolar e indica la atmósfera que reina en la relaciones sociales; así mismo, guarda relación también con las finalidades educativas acordadas en respuesta a las demandas sociales.

El clima escolar, para algunos autores llamado institucional, organizativo o social, representa la personalidad del centro en cuanto que constituye sus señas de identidad, una singularidad específica relativamente permanente en el tiempo. Desde una perspectiva integradora Fernández Díaz y Asensio Muñoz (1993) definen el clima como: "El ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de distintos productos educativos".

De acuerdo con la definición anterior, el clima tiene un carácter global (ambiente del centro en su totalidad), viene determinado por elementos de natura-

leza diversa (espacios arquitectónicos, estructura física, equipamiento, características personales de los integrantes de la comunidad educativa, sistema de relaciones establecido, sistema de valores de distintos grupos...), tiene un carácter dinámico e interactivo y es susceptible de modificación.

Es evidente que cualquier programa de mejora de la convivencia no puede obviar, junto con otras variables contextuales, el clima escolar. En este sentido, resulta ilustrador el estudio de Brunet (1987) al poner de manifiesto cómo los comportamientos individuales, la motivación y el liderazgo, junto a la estructura de la organización y los procesos organizacionales, determinan el clima, que a su vez incide sobre los resultados de la organización. Por ello tendremos en cuenta cinco ejes o elementos, que se interrelacionan y que nos permiten valorar y modificar el clima general del centro con miras a elaborar cualquier propuesta de mejora de la convivencia escolar. Estos elementos son: el clima relacional, el clima educativo, el clima de seguridad, el clima de justicia y el clima de pertenencia.

El análisis de las relaciones del centro educativo como sistema (Viñas Cirera y Doménech, 2001) define éste como una comunidad educativa formada por distintos miembros; existen distintos modelos de centro; y las relaciones entre los elementos del sistema es un indicador básico para la mejora del centro. El *clima relacional* o social hace referencia al ambiente que reina en las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa en su dimensión socio-afectiva, dependiendo de la bondad de los contactos interpersonales, del respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y del apoyo mutuo prestado.

El clima relacional es, no cabe duda, un elemento esencial de la educación, basado en la interacción y en la democracia (Thomas Hopkins, 1940) y un remedio a los problemas de conducta del grupo clase. Y se basa principalmente en la comunicación, soporte esencial que permite y mantiene las funciones esenciales de los centros educativos, ya que constituye el vehículo a través del cual se realizan las actividades de la organización. Desde esta perspectiva (Álvarez Núñez y Miguel A. Zabalza,1989), la comunicación dentro de los centros educativos es el eje básico en el que convergen todos los restantes rasgos y factores psicosociales de la organización y de sus miembros individuales: valores, normas, actitudes, objetivos, etc.

Son muchas las investigaciones que demuestran que los centros educativos con un buen clima escolar (Wynne, 1980) se caracterizan por un elevado nivel

de interacción entre los docentes, basado en la cooperación y el apoyo mutuo; demostrando que las buenas relaciones profesorado-alumnado (Duke y Perry, 1979; Rutter y otros, 1979) favorece una conducta adecuada por parte de los alumnos y una mejor aceptación de éstos a las normas del centro. También está ampliamente demostrado que los buenos resultados del alumnado depende tanto de su relación con los compañeros como del interés de la familia por la marcha del centro y de las buenas relaciones de ésta con el profesorado.

a) ***Clima educativo***

Un ***clima educativo*** positivo (procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad del profesorado, interacción entre el alumnado y programa de estudios) implica que el centro sea un lugar donde el alumnado alcanza metas académicas exitosas junto a su bienestar personal, se favorece la educación en valores y se da sentido a los aprendizajes. Por eso, un proyecto de centro de educación para la Cultura de Paz, parafraseando a Jares (1999), tiene que plantearse la relación que existe entre las cuestiones organizativas -la estructura, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.- y los valores y objetivos que dicho proyecto persigue.

Está probada la influencia de los aspectos organizativos de los centros sobre todo cuanto se desarrolla en su interior (Bates, 1986), de manera que el clima educativo definido explícitamente en todo proyecto curricular, como proyecto colectivo, no es ajeno a las coordenadas organizativas en las que éste se desarrolla.

La organización interviene, pues, como elemento mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, de manera que determina cualquier acción que se realice en ese ámbito (Santos Guerra, 1990). La existencia, por ejemplo, de diversos tipos de profesores/as está determinada por las funciones que éstos ejercen dentro de la estructura organizativa en los siguientes niveles:

- *ejecutivo:* el profesorado está sujeto a unas normas y a unas relaciones jerárquicas, debiendo asumir unas responsabilidades legales y laborales determinadas.
- *instructivo*: el profesorado es responsable del aprendizaje del alumnado.
- *formativo*: el profesorado orienta al alumnado para que se conozca mejor y se integre socialmente.

Tradicionalmente se ha considerado al profesor como único agente educativo relevante, teniendo sus relaciones con el alumnado y sus estilos de enseñar un rango predominante para determinar el clima educativo, olvidando otros componentes esenciales del mismo, como las interacciones entre el alumnado o la pertinencia del propio programa de estudios. Según algunas investigaciones, las relaciones entre alumnos inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y de destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar.

Refiriéndose a los resultados de estas investigaciones César Coll (1984) examina las distintas situaciones (individualista, competitiva y cooperativa) de estas relaciones (Deutsch,1949). En una organización cooperativa del aula la recompensa que recibe cada participante es directamente proporcional a los resultados del trabajo del grupo. Por el contrario, en la competitiva un solo miembro del grupo recibe la recompensa máxima, mientras los otros reciben recompensas menores. Y en la individualista los participantes son recompensados según los resultados de su trabajo personal, con total independencia de los resultados de los otros participantes.

El clima educativo que inspira la Cultura de Paz se basa en la cooperación, a través de modelos de aprendizaje (Escames, J, García, R y Sales, A, 2002; Díaz Aguado, 1999) que permitan aumentar considerablemente las interacciones con los compañeros, facilitando así el desarrollo de habilidades sociales y garantizando que dichos contactos sean positivos. Para el profesorado, la cooperación supone también un cambio del papel que le tenía asignado la escuela tradicional, jerárquica y competitiva, de modo que la aceptación de este nuevo modelo supone reconocer la existencia de distintas formas de adquirir y construir los conocimientos, la valoración del trabajo en equipo y la necesidad de un aumento en la motivación a través de la ayuda mutua.

Por otra parte, son muchas las aportaciones que la cooperación ejerce en la construcción de los aprendizajes, gracias a la interdependencia positiva entre el alumnado, que supone compartir recursos, objetivos comunes y roles específicos para cada cual; favorece la responsabilidad individual y colectiva, permitiendo la adquisición de habilidades sociales y comunicativas, como la conciencia sobre el funcionamiento del grupo. La cooperación tiene un potencial educativo enorme, ya que favorece el desarrollo cognoscitivo y la socialización, y aumenta las oportunidades para interactuar.

b) ***Clima de seguridad***

El ***clima de seguridad*** remite al orden y a la tranquilidad necesarios para que se produzca, en las mejores condiciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje, favoreciendo los buenos sentimientos y la confianza entre todos y procurando reducir los factores de riesgo que conducen a la victimización, el maltrato o la vulneración de los derechos más elementales.

Morrinson y Morrinson (1994) proponen un modelo de escuela segura basada en los factores de protección (capacidades individuales, entorno físico del centro, ambiente social y entorno cultural) frente a las agresiones, dirigido al desarrollo de las habilidades personales y sociales del profesorado y del alumnado; la optimización de normas y estructuras docentes, a favor de la paz y contra la violencia; el apoyo, asesoramiento y cooperación entre el profesorado; y el dominio de las situaciones problemáticas.

Las escuelas seguras[6] promueven el aprendizaje, la seguridad y la conducta social apropiada, tienen un marcado enfoque académico y ayudan a los estudiantes a alcanzar metas y valores elevados, impulsan las relaciones positivas entre el personal y los estudiantes, y promueven la participación significativa de los padres y de la comunidad. La mayoría de los programas de prevención en este tipo de escuelas atienden factores múltiples y reconocen que la seguridad y el orden están relacionados con el desarrollo social, emocional y académico de los niños. Sus estrategias de prevención, intervención y regulación de conflictos se caracterizan por:

- *Centrarse en los éxitos académicos:* Estas escuelas están convencidas de las posibilidades de éxito (personal y académico) de todos los alumnos, por lo que mantienen una actitud positiva y aseguran que éstos reciban la ayuda necesaria conforme a sus necesidades. El alumnado conoce claramente los objetivos a alcanzar y dispone de los recursos necesarios para ello.
- *Involucran a las familias de manera significativa,* ofreciendo más probabilidades al alumnado para su éxito académico y aumentando claramente uno de los factores de protección contra la violencia. Los centros educativos desarrollan en esta dirección diferentes acciones de acogida a las familias, atienden los obstáculos que impiden su participación y mantienen lazos estrechos con éstas, involucrándolas en la educación de sus hijos, creando cauces para que expresen libremente sus preocupaciones y encuentren el asesoramiento y las ayudas necesarias.
- *Mantienen estrechos vínculos con la comunidad,* considerando que la mejora de los centros es responsabilidad de todos, beneficiándose, por

[6] Sobre las características y prácticas de las escuelas seguras se remite a http://cecp.air.org/guide/espanol/2esp.htm.

consiguiente, de todos los recursos que los vínculos con distintos sectores del barrio, zona o localidad les ofrece.

- *Enfatizan las relaciones positivas entre el alumnado entre sí y entre éste y el profesorado*, asegurando que existan más oportunidades para que los adultos puedan dedicar más tiempo al alumnado de forma personal.
- *Discuten temas de seguridad abiertamente*. Los centros educativos pueden reducir el riesgo de la violencia enseñando al alumnado los peligros que conllevan ciertas conductas, así como aquellas estrategias apropiadas para desarrollar la inteligencia emocional y resolver los conflictos de manera pacífica. Las escuelas también deben enseñar a los niños y jóvenes que ellos son responsables de las consecuencias de sus propias decisiones y acciones.
- *Tratan a todos los estudiantes del mismo modo y con el mismo respeto, valorando la tolerancia y la diversidad cultural*. Las escuelas seguras se esfuerzan por crear un clima educativo basado en el respeto de los derechos humanos, los valores de la solidaridad, el pluralismo cultural y la no discriminación. E introducen el enfoque intercultural como una pieza clave para prevenir los conflictos y para favorecer las buenas relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.
- *Crean espacios para la participación del alumnado,* de modo que se le ayuda a expresar sus sentimientos respecto de situaciones percibidas o vividas que pudieran poner en peligro su integridad personal.
- *Poseen un sistema interno de protección contra el abuso o el maltrato* y ofrecen programas de mediación, así como también otro tipo de actividades complementarias.
- *Promueven la educación en valores cívicos y pacíficos* como un rasgo esencial que define las señas de identidad de su proyecto educativo.

El clima de seguridad está íntimamente relacionado con el *clima de justicia,* referido a las reglas y normas básicas de convivencia y de disciplina escolar. Como expresó Piaget (1967): “Para adquirir el sentido de la disciplina, de la solidaridad y de la responsabilidad, la escuela activa se esfuerza en proporcionar al niño situaciones en las que tenga que experimentar directamente las realidades morales, y que vaya descubriendo, poco a poco, por sí mismo las leyes constitucionales(...) Elaborando ellos mismos las leyes que han de reglamentar la disciplina escolar, eligiendo ellos mismos el gobierno que ha de encargarse de ejecutar esas leyes, y constituyendo ellos mismos el poder judicial que ha de tener por función la represión

de los delitos, los niños tienen la oportunidad de aprender por experiencia lo que es la obediencia a una norma, la adhesión al grupo y la responsabilidad individual".

Un clima escolar justo es aquel en el que se reconoce la legitimidad y equidad de las reglas, aplicadas sin discriminación y sin arbitrariedad, valorándose el mérito de cada cual, así como su dignidad personal. Como señala Reynolds (1977): "Un factor crucial para determinar la respuesta global favorable por parte de los alumnos a la mayoría de sus escuelas depende de en qué medida profesores y alumnos hayan logrado una serie de acuerdos no oficiales o "treguas" que fijen los límites de conflicto permitidos para los integrantes de la comunidad escolar".

c) ***Clima de pertenencia***

Por último, el ***clima de pertenencia*** es aquel que, construído por sólidas relaciones en base a los climas anteriores, permite la cohesión de los grupos y favorece los lazos estables de los miembros de la comunidad educativa, especialmente del alumnado, con el centro educativo.

Los alumnos son el objeto y el sujeto de la educación; pero su pertenencia al grupo es obligada, no voluntaria, por lo que el medio escolar es una imposición inicial que debe superarse con un conjunto coordinado de estrategias de acogida e integración que permitan:

- la identificación del alumnado con las finalidades educativas del centro.
- la asunción de sus responsabilidades y de las actividades colectivas.
- la aceptación de normas de convivencia y de colaboración mutua.

Cuando los vínculos de los miembros de un grupo son débiles existe mayor posibilidad de que los conflictos no sean resueltos positivamente, facilitando la aparición de comportamientos hostiles, generándose así una actitud negativa hacia todo lo que acontece en el centro. El clima de pertenencia está relacionado especialmente con el grado y calidad de cohesión interna de un centro educativo y con la capacidad que éste tiene para implicar a todos sus miembros de manera responsable en un proyecto educativo previamente acordado.

En los centros educativos confluyen distintos sectores de pertenencia (alumnado, profesorado, familias), agrupados en distintos niveles de influencia e interés, produciéndose en ocasiones roces y fricciones, que conviene prevenir a través de estrategias que potencien los siguientes ámbitos:

a) La discusión y la búsqueda de consenso sobre el marco normativo y organizativo.

b) El correcto funcionamiento de todos los órganos de gobierno y de coordinación, que asegure la participación de todos, especialmente del alumnado, casi siempre convidado de piedra en estos procesos,

c) La instauración de una cultura cooperativa que facilite el compromiso con el cambio y el perfeccionamiento (Fullan y Hargreaves, 1997), especialmente entre el profesorado, y la colaboración sistemática de todos los miembros de la comunidad educativa.

d) La consecución de un clima relacional adecuado entre los diferentes miembros de esta comunidad favoreciendo la comunicación y los momentos de encuentro que ayuden a mejorar la colaboración e implicación de todos.

El grado de calidad de este clima es importante para la prevención de la violencia ya que en ocasiones ésta es debida a las contradicciones de la propia institución escolar, su singular micropolítica y el desmedido ejercicio de la autoridad.

Es evidente que un buen clima escolar auspicia los aprendizajes sociales y escolares, compromete y sostiene la participación y colaboración del profesorado y del alumnado en las tareas académicas, permite la implicación de las familias en la gestión del centro y reduce las constantes tensiones de la convivencia.

Un programa de intervención debe tener en consideración cada uno de los elementos que conforman el clima escolar, sin olvidar que la calidad de éste depende directamente de las prácticas educativas y de la propia organización formal e informal del centro

3.2 Las prácticas educativas

Las prácticas educativas y la gestión escolar tienen un impacto extraordinario sobre el clima relacional (sobre todo entre el profesorado y el equipo directivo de los centros, y el profesorado entre sí) así como en el clima educativo y el clima de pertenencia. Michel Janosz (1998) después de un examen atento de la literatura y de los instrumentos de evaluación establece ocho categorías de prácticas educativas que la investigación reconoce como influyentes sobre la calidad de los comportamientos y del aprendizaje del alumnado:

- el reglamento escolar.
- el sistema de reconocimiento.
- los resultados académicos.
- la calidad y los tiempos dedicados a la enseñanza.
- las actividades escolares y extraescolares.
- la participación de la familia.
- el liderazgo y estilo de la gestión directiva.

De una u otra forma, estas prácticas son matizadas y precisadas por un conjunto determinante de elementos:

1. *El comportamiento esperado en el cumplimiento de las normas de convivencia.* Las normas ayudan tanto al profesorado como al alumnado a enfrentar situaciones estresantes o complejas (Rich, 1982). Es de suma importancia establecer reglas claras, bien conocidas por todos, revisadas regularmente con los alumnos y aplicadas de manera uniforme e imparcial.
2. *La organización física del aula*. Es sumamente importante la planificación a priori del espacio, los agrupamientos, los tiempos dedicados a cada tarea, etc. Debe ponerse especial interés en el trabajo cooperativo, en facilitar las habilidades comunicativas y en realizar trabajos cortos y variados que posibiliten el éxito del alumnado.
3. *Las habilidades comunicativas del profesorado*. Ginott (1972) relaciona la ineficacia del profesorado con su capacidad de establecer interacciones de calidad con el alumno, pues gracias a estas interacciones el profesorado contribuye a crear un clima emocional propicio para el aprendizaje. La comunicación verbal y no verbal del profesorado puede incitar a la calma o facilitar los comportamientos no deseados.
4. *El tipo de intervención del profesorado ante el comportamiento del alumnado.* El tipo de intervención es importante, ya que puede atenuar o agravar las situaciones no deseadas. Clarizio y McCoy (1983) reagrupan la actuación del profesorado en tres categorías: las que refuerzan el control del alumnado, las que le prestan ayuda para la realización de las tareas académicas y las referidas al mundo de los valores. En ocasiones, no prestar demasiada atención a una conducta indeseada, guardar el sentido del humor y no perder los nervios, proporcionar la atención reclamada o mantener de manera uniforme y constante una misma ac-

titud ante el trabajo que se espera del alumno, son estrategias que pueden mejorar el clima de clase.

5. *La comprensión del modo de adaptación emocional y social del alumnado*. Es importante que el profesorado, antes de planificar cualquier intervención, conozca adecuadamente los elementos del contexto escolar que provocan reacciones emocionales en su alumnado, así como aquellas conductas repetitivas no apropiadas. De esta forma puede determinar qué habilidades sociales es necesario incluir en un programa de intervención dirigido a mejorar los comportamientos del alumnado.
6. *La autonomía del alumno*. En ocasiones, ciertos alumnos necesitan más que otros un determinado control por parte del profesorado, reduciendo así las posibilidades de que se den ciertas situaciones conflictivas.

El *reglamento escolar* constituye el acuerdo general de los miembros de la comunidad educativa sobre los principios que rigen y regulan la convivencia. Estos principios se concretan en reglas, que no pueden ser confusas ni ambiguas, para evitar que puedan aplicarse arbitrariamente. En caso contrario, se corre el riego de crear un sentimiento de injusticia en el alumnado, que afecta directamente a su comportamiento en relación con el clima de pertenencia al centro.

Como señala Martínez Pérez (1998): “Una de las funciones de las normas es dar estructura a la interacción social para reducir incertidumbre, confusión y ambigüedad. Presuponen un código justo y son alterables según varíen las circunstancias, las negociaciones y las necesidades. Están sujetas a las interpretaciones y de ahí la necesidad de elaborarlas y revisarlas a través de un proceso”.

Por otro lado, un buen reglamento escolar disminuye los problemas de comportamiento y de indisciplina, en beneficio de un clima en el que predomine el orden y la seguridad indispensables para aprender y donde se propicie el ejercicio de aquellos valores necesarios para convivir, resolviendo los conflictos adecuadamente.

Por tanto, un buen reglamento escolar no puede concebirse más que como una propuesta de convivencia, y debe elaborarse conjuntamente por todos los miembros de la comunidad educativa, de modo que su cumplimiento afecte a todos y no exclusivamente al alumnado, se fundamente en el principio de respeto a la integridad y la dignidad personal, refuerce la autoestima de cada individuo, propicie la práctica de los valores democráticos y sea un instrumento valioso de prevención de conductas indeseables, procurando la reparación de

los daños causados, la reconciliación de las partes enfrentadas y la regulación pacífica de los conflictos.

El reglamento establece criterios que impidan y, en su caso, resuelvan favorablemente los distintos conflictos que se dan en el seno de los centros. Estos conflictos (Torrego, 2001) pueden ser relacionales o comunicativos (conflicto definido como aquel en el que el desencadenante principal es un deterioro del vínculo entre las personas implicadas), de intereses y necesidades (desacuerdo que se produce debido a una confrontación de intereses o necesidades) y conflictos de preferencias, valores y creencias (discrepancia sobre la forma de entender y explicar la realidad).

El reglamento escolar debe inspirarse en un enfoque educativo que vaya más allá del control disciplinario, lo que implica que el alumnado comprenda ciertas ideas clave acerca del sentido y funcionamiento de las reglas como parte de un modelo democrático de convivencia, en el que las normas pueden ser entendidas como límites, pero también como posibilidades; y en el que las sanciones tengan sentido educativo, ya que buscan corregir conductas, en lugar de castigar a las personas, sin dañar su integridad y su dignidad.

Las Escuelas Pacíficas[7]

Son centros educativos que inspiran sus proyectos globales de centro desde la perspectiva o mirada que sugiere la Cultura de Paz; implican en sus procesos participativos a toda la comunidad escolar en sentido amplio, reforzando los procesos de democracia igualitaria, y constituyen verdaderas comunidades de aprendizaje; aplican estrategias curriculares de resolución no violenta de los conflictos, interviniendo eficazmente en la prevención de la violencia escolar.

El enfoque aplicado por estas escuelas se basa en la consideración de la organización escolar desde un paradigma humanista y comunicativo, lejos de los modelos industriales, economicistas o de clientela. Y esto en dos sentidos estrechamente interrelacionados: la gestión y organización escolar favorece los espa-

[7] Este término fue acuñado por Willian Kreider en los años setenta. Se recomienda la lectura del artículo “Los beneficios y desafíos de la aplicación de currículos para la resolución de conflictos en las escuelas” de Jim Halligan y Rebeca Araiz Iverson publicado en Brandomi, F. (1999): *Mediación escolar: propuestas y reflexiones*. Paidós, Barcelona. Los internautas pueden descargar el interesante artículo de García Correa, Antonio (1998): “Un aula pacífica para una Cultura de Paz”, revista electrónica Interuniversitaria para la formación del profesorado en http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1agc.htm .

cios de convivencia y ésta, a su vez, incide en la organización, al estar basada en la mejora de las relaciones interpersonales de sus miembros, considerar al centro como un sistema abierto de aprendizaje y orientarse constantemente a la eficacia a través de una autoevaluación continua que desde su autonomía busca respuestas alternativas a los conflictos que en toda organización se producen.

La convivencia escolar como interrelación es un elemento que forma parte del mismo proceso de enseñanza aprendizaje en el que la participación del alumnado es esencial. Por otro lado, la resolución no violenta de los conflictos es un elemento esencial de la convivencia, que supera el concepto de disciplina[8], igualando los poderes reales y simbólicos de todos los miembros de la comunidad educativa, sin olvidar que no todos tienen en el seno de la organización escolar los mismos niveles de información, participación y decisión.

Partiendo de un análisis crítico de la violencia estructural o institucional que se genera en los centros escolares, las escuelas pacíficas implicadas en los procesos de humanización tienen en cuenta que los conflictos no sólo se originan por la existencia de objetivos e intereses diferentes, sino que también tratan de modificar las estructuras y los espacios físicos que, junto con la presión de un currículo meramente academicista, incitan a la competitividad.

Por otro lado, también son conscientes de la necesidad de distribuir los recursos humanos y materiales, siempre escasos, y aprovechar para mejorar su eficiencia la diversidad de opiniones, culturas y valores presentes siempre en las organizaciones escolares.

Las escuelas pacíficas[9] pueden definirse, por tanto, como aquellos centros docentes tendentes a convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje y que desarrollan proyectos integradores orientados por la sinergia de cinco principios: cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones y resolución de conflictos. Dentro de estos proyectos ocupan un

[8] Dentro de esta perspectiva se encuentra la obra de Casamayor, G (coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó, Barcelona.

[9] Véase la revista Organización y Gestión Educativa, núm.4, 1998, editada por Escuela Española (Madrid) dedicada monográficamente a la violencia escolar.

gran papel tanto el aprendizaje de las habilidades sociales y comunicativas como el desarrollo de la inteligencia emocional, lo que Goleman (1997) llama "la escolarización de las emociones"[10].

El clima escolar se ve afectado por la calidad del *sistema de reconocimiento* y el desarrollo de la autoestima del alumnado. Se sabe que el refuerzo positivo constituye una estrategia más eficaz que la sanción para aumentar la motivación y disminuir los comportamientos conflictivos. Las investigaciones han demostrado que las escuelas que hacen uso regular de los refuerzos positivos registran menos problemas de convivencia. Por eso, un buen sistema de reconocimiento recurre al uso sistemático de los refuerzos sociales y académicos, de manera que el alumnado recibe retroacciones positivas después de sus buenas conductas, percibiendo así que su centro valora su experiencia escolar y sus relaciones sociales. De esta manera se acrecienta la autoestima personal y grupal, los sentimientos de satisfacción y bienestar personal, así como el control de las emociones, promoviendo de esta manera las buenas relaciones con los compañeros y la buena adaptación al sistema escolar.

Los mejores centros educativos son aquellos donde el profesorado indica claramente a sus alumnos/as cómo pueden alcanzar el éxito personal y académico, teniendo en cuenta sus capacidades y exigiéndoles las responsabilidades necesarias para ello. También se caracterizan por un alto grado de motivación y de compromiso hacia sus alumnos, atentos siempre a sus dificultades y dispuestos siempre a ayudarles.

El sistema de reconocimiento debe ir unido a la percepción y al trabajo del docente dirigido hacia el *éxito académico y personal de sus alumnos,* ya que está ampliamente demostrado que los alumnos cuyos profesores están persuadidos de que éstos pueden triunfar y alcanzar los objetivos educativos propuestos obtienen mejores resultados cognitivos y comportamentales (efecto pygmalion). Por eso es necesario que las actitudes y esperanzas del profesorado sobre su alumnado sean positivas y objetivas en base a las competencias reales del mismo. El énfasis puesto por el profesorado en las posibilidades del alumnado para obtener buenos resultados y tener un comportamiento adecuado, sin juicios predeterminados, influye no sólo en las estrategias o sistemas de reconocimiento empleados, sino también sobre el clima educativo y el clima relacional entre el alumnado y sus profesores.

[10] Sobre el desarrollo práctico de la inteligencia emocional se recomiendan dos interesantes obras: Elias, M.J y otros (1999): *Educar con inteligencia emocional.* Plaza y Janés, Barcelona; y Cracy, E (1998): *Crecer sin peleas: cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*. RBA, Barcelona.

Otros factores importantes que determinan la calidad de las prácticas educativas son, entre otros, la calidad y los tiempos dedicados a la enseñanza, así como las posibilidades de ofrecer al alumnado diferentes ocasiones para descubrir y desarrollar sus intereses (sociales, creativos, deportivos...) a través de actividades extraescolares y complementarias. Sobre el primer factor, los mejores centros educativos se caracterizan por procesos de enseñanza-aprendizaje motivadores a través de estrategias cooperativas, por medio de las cuales el profesorado trata de estimular en el alumnado sentimientos de solidaridad, ayuda mutua, control y competencia, y tratan de desarrollar habilidades metacognitivas. Por su parte, las actividades extraescolares y complementarias favorecen el desarrollo de un buen clima relacional y educativo y mejoran el sentimiento de pertenencia al grupo.

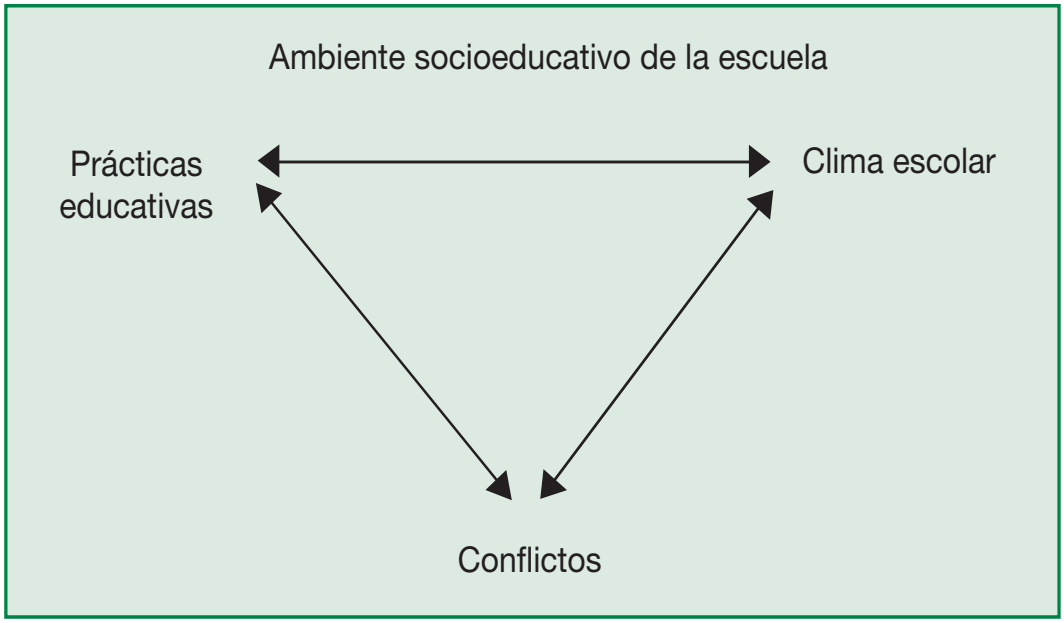
La *participación de la familia* se da en mayor grado en los centros educativos abiertos, asegurando que el alumnado sienta la importancia social que éstos tienen para su desarrollo personal y social. Por otro lado, las investigaciones han demostrado que la motivación del profesorado está en estrecha relación con el *liderazgo educativo* de la dirección escolar y con su estilo de *gestión*. Un buena dirección acuerda con el resto de miembros de la comunidad educativa las finalidades a alcanzar; distribuye juiciosamente las responsabilidades y las tareas y reconoce las fuerzas y debilidades del profesorado para ajustar su supervisión personal en función de cada uno; así mismo, posibilita la participación de todos en las tomas de decisión, lo que acentúa su sentimiento de pertenencia al medio a través de una equilibrada y fluida comunicación y la concertación necesaria para alcanzar los objetivos y metas comunes.

En este sentido, como indicó Taylor (1976), “la autoridad de un director está legitimada no por su habilidad como gestor o como facilitador, sino por su talla como persona educada y de educador”. De este modo la calidad de las relaciones entre la dirección y el profesorado se traduce en una estrecha y recíproca colaboración, aumentando las oportunidades para la investigación y la innovación educativas. En resumen, la gestión escolar tiene un impacto importante sobre el clima relacional (dirección-profesorado), el clima educativo y el clima de pertenencia.

3.3 Los conflictos

Una de las razones que motiva el interés por la calidad del ambiente socioeducativo reside en su efecto aprehendido sobre la calidad de la experiencia es-

colar del alumnado. La calidad general del medio socioeducativo es deudora de tres grandes fuentes de influencia: las características del alumnado y de las personas adultas, los aspectos físicos y organizativos del medio y las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas del entorno. Según esto, una institución educativa con una proporción elevada de alumnos “difíciles” y de docentes poco experimentados o desmotivados presentaría un alto riesgo de conflictividad, que afectaría gravemente el clima escolar. Otros determinantes que aumentarían esta situación serían la ausencia de un medio físico y material adecuado (espacios arquitectónicos inadecuados, déficit de recursos materiales y didácticos...) y una débil organización (elevada ratio, agrupamientos del alumnado,...) y gestión escolar (burocracia, autoritarismo..).



Como hemos señalado existen relaciones evidentes entre el clima escolar y las prácticas educativas. Según sea la calidad de ambas, los centros estarán más o menos propensos a padecer en mayor o menor grado diversos problemas conflictivos. La atmósfera de un centro depende de la naturaleza de las interacciones que se dan en su interior, facilitando o impidiendo la implantación o innovación de ciertas prácticas educativas. Pero a su vez la calidad de dichas prácticas afecta también directamente a la calidad del clima escolar. Así, por ejemplo, un centro caracterizado por el uso y abuso de la norma y la sanción para la regulación de la convivencia escolar favorecerá un clima de inse-

guridad y de injusticia, impidiendo así las prácticas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo, debilitando el clima relacional entre el profesorado y el alumnado y deteriorando el clima de pertenencia o adhesión a la institución. De ahí que las relaciones entre el clima escolar y el nivel de conflictividad de un centro se influyan mutuamente.

El clima escolar puede servir a la vez de barómetro (relación predictiva) y de termómetro (relación concomitante) del nivel de conflictividad de un centro, dado que existen correlaciones importantes entre la calidad del clima escolar y los conflictos o problemas del centro educativo. En este sentido, Janosz (1998) entiende que existen correlaciones particularmente fuertes entre los climas de seguridad, de justicia y de pertenencia y los problemas conductuales (delincuencia, conflictos étnicos..); entre los climas relacionales y de pertenencia y los conflictos entre alumnos-profesores y entre alumnos de diferente cultura; en definitiva, entre el clima escolar y los problemas escolares.

4. La resolución de conflictos: oportunidad para aprender a convivir.

Abordar la resolución de los conflictos desde un proyecto de “escuela pacífica” implica, en primer lugar, tener claros los diferentes tipos de conflictos que pueden darse:

- *curricular*: referido a las diferentes formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.
- *relacional*: atiende los comportamientos que alteran la neutralidad de las interacciones, quebrando los dispositivos de control y desequilibrando las relaciones de fuerza y de poder del centro docente.
- *cultural*: se da a nivel de las representaciones o constructos simbólicos, desvelando las contradicciones entre la cultura escolar formal y la cultura escolar invisible.
- *social*: se da en el ámbito de relación entre el centro docente y el entorno inmediato, entre la cultura escolar y la cultura social dominante.

En segundo lugar, implica favorecer los factores de protección a través de una mejora del medio socieducativo.

El problema de la violencia escolar y del carácter conflictivo de la sociedad ha dado lugar a una preocupación creciente de psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, etc., ampliando la visión de los conflictos y creando áreas

de investigación interdisciplinaria[11]. La violencia y la resolución de los conflictos en la escuela tienen una gran tradición pedagógica y evolución sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, aunque su implantación y reconocimiento en los sistemas educativos ha sido reciente.

Desde hace casi veinte años el Consejo de Europa se comprometió con firmeza en este tipo de educación, organizando diversos foros de estudio o publicando los resultados de diversas investigaciones sobre la enseñanza de las aptitudes para resolver los problemas interpersonales en las escuelas europeas[12]. UNESCO, por su parte, dentro del programa de "Cultura de paz", desarrolla iniciativas centradas tanto sobre la prevención de los conflictos como sobre la consolidación de la paz después de los conflictos, que contienen actividades educativas. En los últimos años ha venido publicándose una interesante bibliografía, con programas concretos para ayudar a educadores y alumnado a manejar el conflicto de manera positiva, transformando la clase en una comunidad basada en el respeto mutuo, la cooperación y el diálogo[13].

El conflicto, de forma esquemática, puede definirse (Fisas, 1987) como "una situación en la que un actor (una persona, una comunidad, un Estado, etc.) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o diferente rango), a partir del momento en que persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales), lo que les conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha".

También puede caracterizarse (Lederach, 1984) como "un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo".

[11] Ejemplo de esta preocupación es la aparición de publicaciones sobre los conflictos desde diversos campos de la ciencia. Se recomiendan algunas lecturas: Aisenson Kogan, Aida (1994): Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico. FCE, México; Munduate Jaca, L - Martínez Riquelme, M (1994): Conflicto y negociación. Edudema, Madrid.

[12] Léase el estudio, por ejemplo, de Walker, Jamie (1989): Violence et résolution des conflicts à l´école. CCC, Consejo de Europa, Estrasburgo. (DECS/EGT (89) 24).

[13] Sobre la aproximación a los conflictos desde su tratamiento didáctico es de gran interés el proyecto "Las claves de los conflictos" del Centro de Investigación para la Paz de Madrid, remitiendo especialmente a la colección dirigida por Manuela Mesa y a la obra de Pedro Sáez (1996): Las claves de los conflictos, CIP, Madrid. Desde el tratamiento no sólo didáctico sino de intervención hay que destacar algunas obras como: Prutzman, P y otros (1990): Respuesta creativa al conflicto, Centro de Estudios para la paz, San José de Costa Rica. En nuestro ámbito editorial destaca las traducciones al castellano de libros de gran interés como: Judson, S (1986): Aprender a resolver conflictos, manual de educación para la paz y la no violencia, Lerna, Barcelona o Colectivo Educar Para La Paz (1987): Cooperación y resolución de conflictos, GANV, Málaga. Por su parte revistas especializadas como Cuadernos de Pedagogía han dedicado algunas de sus secciones a este tema.

Existen diferentes definiciones de conflicto dependiendo de la variedad de escuelas actuales de investigación. Pero lo que está claro es que el conflicto es inherente a la naturaleza humana y que es indispensable para el desarrollo y crecimiento de las personas y las sociedades. Debe ser considerado como un instrumento que posibilita la transformación social. La praxis de la educación para la paz es precisamente aprender a descubrir y a enfrentar conflictos, para aprender a resolverlos de manera no violenta.

La cultura para la paz se basa en el equilibrio o armonía de los seres humanos en tres niveles (personal, nacional e internacional) en su relación tanto con el resto de miembros que forman un grupo o sociedad como con la naturaleza. Este mínimo esquema de interpretación ha dado lugar a diferentes enfoques, que van desde los que consideran que la resolución no violenta de los conflictos en la escuela sólo debe tener como contenido específico temas como el maltrato y el fenómeno de violencia escolar, hasta aquellos que, desde una visión menos restringida, consideran necesario el estudio y tratamiento de la gestión del conflicto y la negociación como contenidos de gran utilidad para la vida tanto de los ciudadanos como de cualquier organización.

El conflicto, desde un punto de vista positivo, es el motor de cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlo bien, permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. De ahí que la negociación resulte imprescindible. Tanto el conflicto como la negociación constituyen un modo de relación rica y permanente de la vida cotidiana: personal, grupal y organizacional. Impulsar, por tanto, desde la educación, la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales.

El estudio de los conflictos y las formas de gestionarlos de modo cooperativo son, sin lugar a dudas, el elemento principal de cualquier educación que pretenda construir o fabricar la paz. Por eso, la resolución no violenta de los conflictos ha constituído uno de los campos de investigación y de acción de la Investigación sobre la paz y de los movimientos alternativos. Y es un elemento primordial de cualquier plan de intervención preventiva sobre la violencia escolar.

Los jóvenes deben saber que el conflicto es un aspecto más o menos permanente de sus vidas y un proceso interactivo que se da en un contexto determinado. Como todo proceso de construcción social, el conflicto, diferenciado de los distintos tipos de violencia, puede resultar positivo o negativo, y tiene posibilidades de ser conducido, transformado y superado. Es esencial que los educadores apliquen técnicas que permitan al alumnado comprender aquellos

conflictos más inmediatos, en los que están implicados directa o indirectamente, con objeto de sistematizar su análisis, estudio y resolución, transfiriendo el conocimiento adquirido a la comprensión de los problemas de la comunidad internacional.

Definiciones de conflicto	
Rozenblum (1998)	El conflicto es parte natural de nuestra vida; no es ni bueno ni malo, simplemente existe.
Cohen (1995)	El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
Jhonson y Jhonson (1999)	Los conflictos se producen continuamente. Son una parte normal e inevitable de la vida escolar.
Vinyamata (1999)	Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones entre las personas. Las relaciones personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan en el conflicto.
Deutsch (1980)	Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible.
Torrego (2000)	Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto
Ross (1995)	El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses.
Jares (1999)	Tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.

El origen de un conflicto puede deberse a diversas causas, como la escasez de recursos, el uso de poder, la posición social o el predominio cultural de los actores. Y produce una situación real generadora de acciones conflictivas. Las personas se enfrentan diariamente a múltiples problemas, que han de solucionar a través de su fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que se desenvuelven. Esa fuerza vital o agresividad necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provoca comportamientos positivos o negativos.

Un conflicto es resuelto violentamente cuando se ponen en acción comportamientos (de personas o instituciones) que constituyen una violación o arrebato de algo esencial a la persona (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades...). Estos conflictos que pueden estudiarse en clase desde lo afectivo a lo racional se sitúan a varios niveles: individual (familia, escuela, vida social), nacional (tensiones entre diversos grupos de población) y mundial (conflictos de baja intensidad, litigios fronterizos,...).

¿Cómo gestionar un conflicto? Existen dos condiciones de fundamental importancia que se producen entre las partes en disputa, o en el interior de cada una, que influyen en la manera de afrontar dicha situación: el grado de confianza o desconfianza; y el grado de comunicabilidad o distancia. Es obvio que para mantener un conflicto en los límites de lo positivo, es necesario un mínimo de confianza, por lo que se necesita tener en cuenta tanto el mundo de las percepciones como los estereotipos. Facilitar espacios de comunicación entre los adversarios es esencial para buscar soluciones a sus controversias. En algunas circunstancias puede ser útil para las partes rivales reducir o interrumpir completamente los contactos durante un tiempo.

La resolución pacífica de los conflictos persigue la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la salida más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una porción de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos. No siempre los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes en litigio y necesitan la intervención de terceros:

- de un *intermediario*, que proporciona una canal de comunicación entre partes contrarias.
- de un *mediador*, que facilita el diálogo y la negociación de las partes.
- o de *árbitro*, que interviene como agente neutral, aceptado por ambas partes, y que ayuda a encontrar soluciones o arbitra una solución aceptable que las partes se han comprometido previamente a aceptar.

Los conflictos tienen un carácter cíclico, con una determinada estructura y una dinámica singular. Ante todo, es necesaria una buena comprensión del conflicto: actores que participan, proceso que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad (intereses, deseos, objetivos, valores,...) y los elementos distorsionadores (mala comunicación, estereotipos, desinformación, mal entendimiento del proceso).

A veces, se dan conflictos de gran violencia, de duración prolongada y de carácter interno y extensivo, en los que no es fácil llegar a una solución: son los conflictos intratables. Mitchell (1997) apunta para ellos algunas claves[14]:

1. Aceptar que la "resolución de conflictos" es un proceso a largo plazo que requiere paciencia, tenacidad y aplicación.
2. Implicar a todas las partes en las discusiones y decisiones relevantes para el proceso de tratamiento y resolución del conflicto.
3. Realizar en varios niveles sociales el proceso de resolución.
4. Aprovechar cambios estructurales del entorno del conflicto.
5. Considerar la resolución de conflictos como un proceso interactivo.
6. Tomar en cuenta los daños psicológicos sufridos durante el conflicto.
7. Realizar esfuerzos serios para sustituir una "cultura de venganza" suele ser especialmente duro.
8. Tener en cuenta los miedos y los intereses de la parte dominante en el conflicto.
9. No pensar en la resolución de conflictos como un estadio final sino como un proceso que continúa.

Para intervenir y resolver un conflicto con éxito hace falta, según Lederach (1989), un proceso que cumpla los siguientes requisitos:

- *Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema*: establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; concretar los asuntos más importantes a tratar; distinguir y separar los intereses y las necesidades de cada uno.
- *Facilitar y mejorar la comunicación:* controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, proliferar los problemas y estereotipar a las personas; crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

[14] Si bien la obra de Mitchell versa sobre los conflictos internacionales, tratándose de un experto mediador, las claves que señala son aplicables en el ámbito educativo.

- *Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición:* separar las personas de los problemas e impedir la personalización; centrarse, primero, en los intereses y necesidades de cada uno, no en sus posturas; establecer un ambiente de negociación, y así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas; así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance del poder personal.

Esta educación no olvida que las técnicas aplicadas no pueden desligarse de otros contenidos propios de la cooperación, como son los siguientes:

- las aptitudes para la comunicación (escuchar y dialogar).
- la colaboración y la instauración de la confianza en el seno del grupo.
- el respeto de uno mismo y de los otros, la tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes.
- la toma de decisiones democráticas en asamblea.
- la aceptación de las responsabilidades propias y ajenas.
- la solución de problemas en las relaciones interpersonales.
- el control de las emociones.

4.1 Educar en y para el conflicto

La resolución de los conflictos engloba un conjunto de actividades, técnicas y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, la escucha activa, la autodisciplina, la expresión de los sentimientos entre el alumnado y el profesorado entre sí y con los demás, favoreciendo de este modo la cooperación y previniendo la violencia.

Estas estrategias, desarrolladas en todos los niveles y etapas educativas, se centran en la adquisición de habilidades que permiten al alumnado (también al profesorado) arreglar sus diferencias antes de que éstas se conviertan en un enfrentamiento hostil, interviniendo y buscando soluciones del tipo “yo gano, tú ganas”. Un nuevo concepto que pretende eliminar la necesidad de que alguien pierda para que otro pueda ganar, ya que todos podemos ganar algo en cualquier interacción (Cornelius y Faire, 1998)[15].

[15] En esta línea de trabajo se enmarca la actividad de la Organización de Resolución de Conflictos creada en Australia por la Asociación de las Naciones Unidas en aquel país con motivo de la celebración en esa fecha del Año Internacional de la Paz. Esta organización recopiló cuidadosamente, a lo largo de sus estudios, diversos ejemplos en distintas áreas (administración de empresas, educación infantil, psicología...) de cómo se resuelven los conflictos en distintos ámbitos. Estos datos sirvieron para la elaboración de un programa educativo.

La construcción de la cultura de paz en los centros educativos exige educar en y para el conflicto (Cascón, 2001), *descubriendo la perspectiva positiva del conflicto* (como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia mayores cotas de justicia y como una oportunidad educativa), *aprendiendo a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad* (formando a todos los miembros de la comunidad educativa para que aprendan a enfrentar y resolver los conflictos pacíficamente) y *encontrando soluciones a los conflictos* que se producen en su seno.

Para conseguir lo anterior es necesario integrar la resolución de los conflictos como un elemento transversal más del currículo, presente en cada uno de los componentes de la Educación para la Cultura de Paz, de modo que se recuperen los aspectos más renovadores de la educación básica y abordando los conflictos como tarea prioritaria, a través de un enfoque que no sólo sirva para mejorar la convivencia escolar y la organización democrática de los centros, sino también como una forma nueva e innovadora de abordar algunos contenidos en áreas curriculares específicas.

Como señala Boqué (2002): “Las vivencias conflictivas enlazan individuo, escuela y entorno social, y permiten la participación de todos los agentes educativos en la co-construcción de alternativas transformadoras”. Educar en y para el conflicto ofrece, pues, una oportunidad sin igual para renovar las prácticas educativas, facilitando el aprendizaje y la construcción colectiva de valores socialmente significativos y promoviendo un tipo de comportamiento individual, colectivo e institucional basado en la interdependencia y en la cooperación. Este tipo de comportamiento conlleva el desarrollo de actitudes, valores y normas que rechacen y prevengan cualquier tipo de violencia a través de unas relaciones humanas más satisfactorias.

Podemos distinguir tres formas de introducir los conflictos en los procesos educativos:

a) Como estrategia para mejorar el clima relacional y organizativo del centro.

b) Como componente del llamado currículo social, es decir, como objetivo y contenido de los tipos de educación que componen la Educación para la Cultura de Paz, integrado transversalmente en las distintas áreas disciplinares.

c) Como componente esencial del desarrollo social y moral del alumnado.

Respecto a la última forma, Cortina (1997) examina, siguiendo a Kant, la resolución de los conflictos desde tres aspectos o imperativos:

- *principio de habilidad,* que implica analizar y examinar las causas de los conflictos, de modo que se imaginen alternativas positivas a los mismos y se valoren sus consecuencias desde una perspectiva que va más allá del beneficio propio.
- *principio de prudencia,* que implica valorar las consecuencias de las posibles salidas del conflicto para obtener la felicidad personal, pero también el bienestar de los demás.
- *principio de moralidad,* que implica la necesidad de encontrar soluciones justas para quienes se encuentran implicados en alguna situación conflictiva.

Para esta autora la educación para la paz y la resolución de conflictos es un camino con futuro, "no sólo porque la educación es la apuesta de futuro de cualquier sociedad, sino también porque la resolución de conflictos, para ser auténtica resolución, debe tener por meta la paz y la justicia".

Experiencias mundiales de Resolución pacífica de conflictos[16]

Argentina: Desde 1998 el Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa (EICAME) desarrolla diversas acciones formativas, así como un programa de mediación escolar, representando una iniciativa única en este país. Los objetivos de esta ONG son difundir las técnicas de Resolución de conflictos, en particular a través de la mediación y la negociación, en los centros educativos. El método educativo que propone (Resolución Alternativa de Disputas) es definida como un proceso de educación en valores. La paz, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia y la aceptación de la diversidad son valores que deben ser asumidos por los adultos, los formadores y el profesorado, antes de ser transmitidos a los alumnos. Las experiencias educativas realizadas se han llevado a cabo principalmente en centros educativos de Chaco.
Sitio en Internet: www.mediacioneducativa.com.ar .

[16] Sobre algunas experiencias europeas se remite al lector a la obra de Walter, J (1992): Violence et résolution des conflits à l´école. Consejo de Europa, Estrasburgo.

Canadá: La Maison des Jeunes de l´Azymut Est-Ouest de San Nicolás de Québec ha confeccionado una Guía de formación en los comportamientos pacíficos. Así mismo, ha desarrollado diversas experiencias de sensibilización y de educación para la paz con alumnos de educación primaria y secundaria de Québec, a través del programa "Embajadores y embajadoras de la paz" durante 1999. Una de las actividades desarrolladas por el programa es la elaboración de marionetas que simbolicen la paz, en un taller dirigido al alumnado de 5 a 7 años. Y a partir de su elaboración se realizan diversas unidades didácticas. Sitio en Internet: http://membres.lycos.fr/ambassadeurspaix

Francia: "Afrontar la noviolencia" es una propuesta del Instituto de investigación y formación del Movimiento por una Alternativa Noviolencia (IFMAN), que ofrece a los alumnos la posibilidad de expresarse y de influir expresamente sobre situaciones conflictivas, de forma que sean capaces de afirmar su punto de vista haciendo comprender su opinión y de intervenir para mejorar las relaciones; recibir las opiniones de sus adversarios estableciendo un diálogo que construya una alternativa al conflicto; ser capaz de cooperar y negociar, superando la confrontación competitiva; e inventar soluciones inéditas para salir de las disputas sin utilizar las respuestas estereotipadas. De este modo el alumnado aprende a resolver sus conflictos y elabora reglas comunes.

Finlandia: En el programa dirigido por Chistina Salmivalli, del Departamento de Psicología de la Universidad de Turku, han participado cuarenta y ocho cursos de dieciséis escuelas de Helsinki y Turku, a través de una formación específica impartida al profesorado, que más tarde ha implementado el programa en sus respectivas clases. La característica de este programa se basa en los mecanismos colectivos que intervienen para prevenir el maltrato entre iguales. Sitio en Internet: http://user.utu.fi/eijasal/

India: Gracias a la iniciativa del Centro de Trabajo y de Investigación (Social Work and Research Centre), se han creado ciento cincuenta escuelas nocturnas dentro del proyecto *"La escuela de los pies desnudos".* Este proyecto, implantado en Tilonia (Rajasthan), al norte de la India, a inicios de la década de los ochenta,

desarrolla diversos programas sociales, entre los que se incluye el de resolución noviolenta de los conflictos, dirigido a mejorar las relaciones no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de sus familias, a través de un conjunto de actividades contenidas en un manual didáctico. Sitio en Internet: http://www.unesco.org/education/nved/francais/tilonia.html

España-Brasil: *"En clave de Paz"* es un programa pedagógico realizado en el año 2000 por la Fundación Catalana de Tiempo Libre, con objetivo de fomentar la educación para la paz y los valores humanos a través de diversos recursos didácticos y lúdicos utilizados en el tiempo libre de los jóvenes. Este programa ha sido experimentado y evaluado en 122 centros de ocio, con la participación de 12.500 jóvenes y 1.760 educadores. Los jóvenes participantes (12 a 16 años) han desarrollados proyectos centrados en las relaciones interpersonales, la resolución de conflictos y la mejora del medioambiente, e intercambiando experiencias de solidaridad con el movimiento de los "niños/as de la calle" de Brasil. Sitio en Internet: http://www.esplai.org.

Fuente: Verdiani (ed.) (2002).

Entre otros elementos clave para introducir un programa de resolución de conflictos en los centros educativos señalamos dos momentos esenciales (Puig Rovira, 1997):

a) *La creación de un clima escolar apropiado,* que tenga debidamente en cuenta los factores que propician los distintos climas que lo componen (relacional, educativo, de seguridad, de justicia y de pertenencia), construyendo una comunidad que proteja, reconozca y apoye a sus miembros.

b) *El diseño de estrategias adecuadas de resolución de conflictos* (orientar positivamente el problema planteado, definirlo correctamente, generar alternativas posibles a la situación conflictiva, evaluar las alternativas y tomar una decisión, aplicar la solución adoptada y evaluar los resultados).

Respecto al primer momento hay que trabajar distintas *competencias sociales*[17], como el respeto de sí mismo y de los otros, la comunicación basada en

[17] Interesantes son las experiencias educativas llevadas a cabo en Cataluña (España) a través del programa diseñado por Manuel Segura. Véase Cuadernos de pedagogía, número 324 (2003).

la capacidad para expresar libremente las ideas y los sentimientos, saber escuchar activamente las ideas y sentimientos ajenos, la confianza en sí mismo y en los demás, el reconocimiento de los derechos propios y de los demás, la apertura sincera hacia la búsqueda de una solución alternativa y cooperativa de los conflictos, la empatía o la capacidad de ponernos en el lugar de los demás para comprender sus posiciones, percepciones y sentimientos y la cooperación para encontrar posiciones comunes que permitan resolver el conflicto, negociado o mediado, satisfactoriamente para las partes en litigio.

Respecto del segundo, es necesario desarrollar en el alumnado la capacidad de analizar los conflictos de forma objetiva y sistemática, de proponer distintas soluciones, y de tener la voluntad y la capacidad de aplicar los acuerdos.

Para la resolución efectiva de los conflictos es necesario que el profesorado conozca las distintas técnicas y modelos de intervención existentes, de modo que no se recurra de manera insistente y repetida a las más conocidas. Entre las formas de resolver los conflictos las más conocidas son las siguientes:

a) ***El consenso***: a través del cual las partes en conflicto intercambian sus preocupaciones y necesidades y tratan de encontrar un acuerdo aceptado por ambas partes.

b) ***La mediación***: proceso de resolución de conflictos a través de la intervención de una tercera persona imparcial y neutral, que anima a las partes a convenir una solución satisfactoria para ambas, sin ofrecer alternativas, ya que su actividad se reduce sólo al control del proceso.

c) ***La conciliación***: consiste en la intervención de una tercera persona neutral, que busca reconciliar a las partes en conflicto que tienen opiniones divergentes, elaborando y proponiendo soluciones posibles que satisfacen las necesidades de ambas partes. En este caso, el conciliador es una persona que tiene una intervención más activa que el mediador, ya que aporta soluciones para ser examinadas y aceptadas por las partes enfrentadas.

d) ***El arbitraje***: es el proceso por el cual las partes someten la solución de su conflicto a la decisión de un árbitro elegido por su autoridad y credibilidad.

e) ***El arreglo normativo:*** en este caso el conflicto se resuelve a través de la intervención de una tercera persona que impone a las partes una solución de acuerdo con las normas de convivencia establecidas previamente en el aula o el centro.

f) ***El facilitador***: este proceso es más preventivo que resolutivo, y consiste en la participación de una tercera persona que dirige un debate entre las partes, con objeto de que éstas tengan la oportunidad de comunicar sus sentimientos y expresar sus percepciones e ideas, origen de sus diferencias.

En todos los casos es necesario que el proceso de resolución de la disputa sea:

- *justo*, de modo que cada parte pueda expresar clara y libremente sus puntos de vistas, sus sentimientos y sus preocupaciones, y ser escuchada y escuchar a la otra parte con respeto y sin interrumpir.
- *transparente,* de modo que las reglas del juego sean claras y aceptadas por todos desde el principio, permitiendo poner sobre la mesa de discusión todas las preocupaciones e integrar a todas las partes afectadas por la solución final.
- *rápido*, es decir, que sea un proceso que no se demore en el tiempo la búsqueda de una solución aceptable y aceptada por ambas partes.
- *respetuoso* con cada una de las personas implicadas en el conflicto, de modo que, aun reprobando el hecho, se respete a las personas, sin atacar su dignidad.

No siempre los conflictos o disputas requieren de un tercero para encontrar una solución satisfactoria. Diariamente realizamos diferentes tipos de *negociación* en las que tratamos de llegar a un acuerdo con aquellas personas con las que mantenemos ciertas diferencias o con las que defendemos intereses divergentes, pero a las que estamos unidos y de las que dependemos de algún modo (Bellanger, 1984; Munduate y Martínez, 1994).

Siendo los conflictos connaturales a toda relación humana, lo razonable sería que en los centros educativos se aprendiera a negociar correctamente, de modo que no hubiera necesidad de buscar otro tipo de arreglo a nuestras diferencias. Por tanto, es necesario enseñar al alumnado a discutir aplicando las normas básicas de una buena comunicación (Kennedy, Bensom y MacMillan, 1982; Fischer y Brown, 1991 y Pruitt y Carnevale, 1993):

a) *Saber escuchar*, para comprender racionalmente las razones (ideas y sentimientos) de quien nos habla, evitando así la intransigencia de las posturas.

b) *No interrumpir* a la otra persona con la que mantenemos un debate o diálogo, para evitar los gritos, la falta de respeto y la tensión y malestar del otro.

c) *No atacar* las ideas y sentimientos expresados por la otra persona, poniendo en peligro la negociación.

d) *Practicar la escucha activa,* realizando preguntas y respuestas constructivas que sirvan para animar al contrario a seguir exponiendo sus ideas y expresando sus sentimientos, para persuadirle de la necesidad de que considere nuestra posición y para hacerle comprender que entendemos lo que nos quiere decir.

e) *Utilizar la inducción,* de modo que nos anticipemos a la solución que la otra persona nos quiere comunicar, introduciendo las modificaciones necesarias que según nuestro interés posibiliten un acuerdo ventajoso para ambas partes.

f) *Evitar las señales o gestos* que impidan el acuerdo, favoreciendo aquellos movimientos orientados a indicar a la otra persona que estamos dispuestos a ceder en nuestros intereses, a condición de que ésta ceda también en su postura.

Una de las formas de arreglar los conflictos es la llamada *negociación razonada o colaboradora*, método basado en los trabajos de Fisher y Ury (2002) de la Universidad de Harvard, que consiste en buscar soluciones cooperativas del tipo “yo gano, tú ganas”. La idea central de su propuesta no está tanto en la búsqueda del poder, y por tanto en la idea de ganar al adversario, sino en aprovechar los esfuerzos de ambas partes para arreglar las disputas, ya que lo que nos separa de la otra parte son precisamente los intereses y objetivos divergentes, que originan el conflicto. Se trata, pues, de facilitar a las partes la exploración de todas las soluciones posibles a la disputa, sin poner en juego su dignidad personal ni la nuestra. Para ello es necesario aceptar y cumplir los siguientes principios:

a) *Despersonalizar la disputa,* separando a las personas del problema.

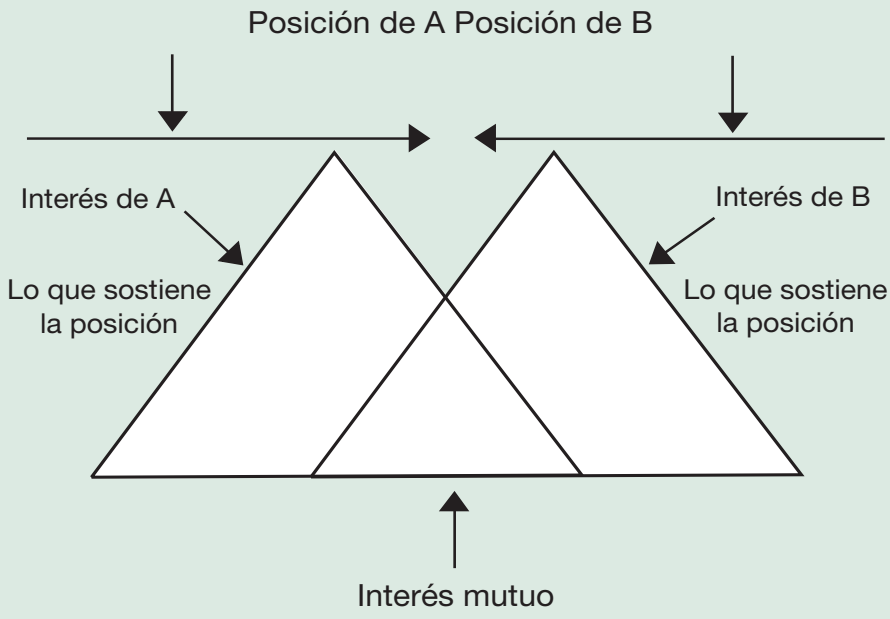
b) *Separar las partes de su posición,* concentrándose sobre los intereses en juego y sobre las necesidades, y no sobre las posiciones que dificultan el acceso a una solución negociada.

c) *Buscar opciones y salidas al conflicto* antes de decidir lo que se va hacer, de modo que se baraje y genere una variedad de posibilidades que permitan el acuerdo sobre algunas de ellas.

d) *Objetivizar los criterios* del acuerdo, es decir, que el resultado obtenido esté basado en razones objetivas.

e) *Desarrollar una alternativa ventajosa* que permita conocer y comprender los beneficios de una solución negociada, así como las consecuencias negativas de no llegar a ella, tanto para una como para la otra parte.

Negociación razonada: posición vs. interés



Otros autores establecen diferentes pasos para alcanzar un acuerdo satisfactorio en cualquier negociación colaborativa. Girard y Koch (1997) destacan seis pasos (estar de acuerdo en negociar, conocer los distintos puntos de vista, encontrar intereses comunes, crear opciones satisfactorias para ambas partes, evaluar las salidas y elaborar un acuerdo). También Johnson y Johnson (1999) coinciden con los anteriores en establecer seis pasos, pero con algunas diferencias: describir lo que cada parte quiere y siente, intercambiar las razones de cada posición, comprender las visiones del otro, idear salidas y opciones ventajosos para ambas partes y llegar a un acuerdo razonable. Por su parte

Matteau (2001) establece las siguientes etapas en el proceso de resolución de disputas y conflictos:

1. *Preparación:* para resolver satisfactoriamente un conflicto es necesario que las partes se preparen para ello, es decir, estén de acuerdo en alcanzar un acuerdo sabiendo defender correctamente sus intereses y saber negociar desde un estilo apropiado, eficaz y cooperativo.
2. *Establecer la forma de negociar*: creando un clima de comunicación respetuosa y cooperativa, conviniendo conjuntamente en la mejor forma de trabajar para alcanzar una solución que sea satisfactoria para todos.
3. *Definir claramente y de manera neutra los problemas causantes del conflicto:* cambiando la manera de mirar el problema, tratando de hacerlo del modo más objetivo posible.
4. *Explorar las motivaciones, revelar los intereses y negociar sobre la base de los verdaderas posiciones:* centrando la discusión sobre lo que motiva las posiciones (necesidades, intereses...) más que sobre las posiciones mismas.
5. *Generar opciones posibles de solución:* incorporando incluso opciones sobre las que nadie ha pensado, de manera que se de salida a situaciones en las que la negociación queda estancada. En esta fase la lluvia de ideas u otras técnicas parecidas son de gran utilidad para salir del atasco.
6. *Encontrar la mejor solución o aquella que ponga verdaderamente fin a la situación,* de manera que se alcance un acuerdo que sea satisfactorio para ambas partes, siendo aceptado y cumplido por todos, teniendo en cuenta los intereses de todas las partes implicadas en el conflicto, y que responda a criterios razonables: justicia, eficacia, pertinencia y durabilidad.

En resumen, se trata de alcanzar acuerdos de manera que se abandonen aquellas actitudes de ataque personal basadas en prejuicios, controlando las reacciones negativas, evitando proponer soluciones interesadas más que ofrecer opciones posibles a discutir.

En definitiva, la resolución pacífica de los conflictos busca cambiar las reglas de juego tradicionales, basadas en la competición, ensayando nuevas fórmulas más colaboradoras y reconciliadoras, capaces de reparar el daño causado o a causar en la disputa. De este modo se trata de conseguir que entre las par-

tes se establezcan nuevas formas de relación, en las que cada cual encuentre una manera diferente y compartida de crecer y mejorarse como persona.

No siempre un conflicto conlleva necesariamente a una solución negativa para una de las partes, con la consecuente pérdida en sus legítimos derechos e intereses. Por eso es necesario que conozcamos, en primer lugar, nuestro estilo de resolver las diferencias en nuestras relaciones cotidianas: *competición* (gano/pierdes), *acomodación* (pierdo/ganas), *evasión* (pierdo/pierdes), *cooperación y negociación razonada* (gano/ganas). Estilos que están presentes también en todo el clima relacional que se genera en los centros educativos, de tal forma que en los centros caracterizados por unas relaciones poco vinculadas y unos objetivos educativos poco definidos predominará casi siempre el desinterés y la falta de compromiso por resolver adecuadamente los problemas.

Es preciso que los centros educativos realicen un diagnóstico exacto de su clima escolar, sacando a la luz el currículo oculto, de modo que se encuentren las causas profundas que impiden una buena comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa. Esto facilitará que puedan reforzarse los vínculos con las personas de estilos cooperativos y negociadores, se renueven las finalidades educativas y se fortalezca el clima de pertenencia al centro.

Examinar y cambiar de estilo a la hora de resolver los conflictos representa para los centros educativos explorar una posibilidad que supera las opciones conocidas de enfrentar situaciones difíciles (control/sanción y prevención). Para ello es necesario superar su función tradicional, que consideraba esencial la instrucción, olvidando que la educación tiene como finalidad esencial el desarrollo integral de la persona, lo que supone tener en cuenta en primer lugar sus necesidades. Es precisamente la satisfacción o la negación de nuestras necesidades lo que permite unas relaciones muy o poco satisfactorias con los demás.

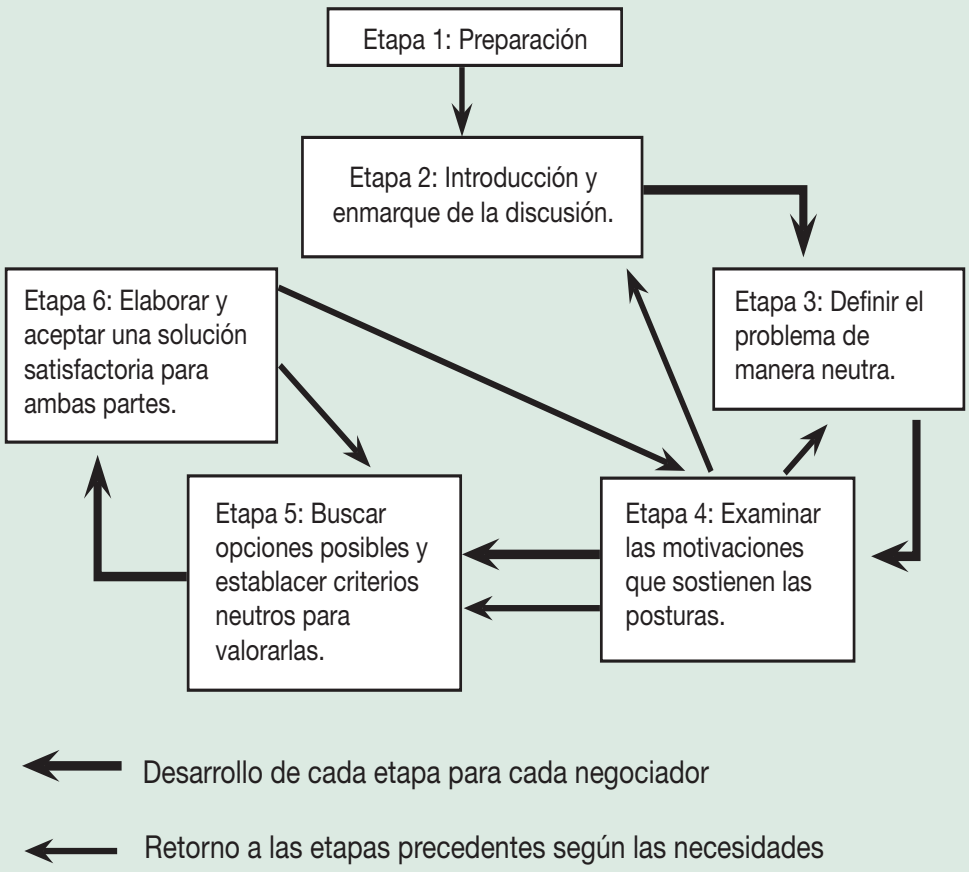
Educar en y para el conflicto representa, por tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos; un enfoque humanista e integrador que trata de afrontar los efectos visibles e invisibles de la cultura de la violencia desde la interacción de tres elementos esenciales (Galtung, 1998):

- la *reparación* (reconstrucción) del daño causado o, lo que es lo mismo, restablecer la situación que existía antes de que el conflicto estallara.

- la *reconciliación,* de modo que las partes enfrentadas puedan reestablecer su lazos.
- la *resolución del conflicto* a través de la búsqueda de un acuerdo beneficioso para ambas partes.

Etapas en la resolución de los conflictos

Fuente: Marteanu (2001)



La educación para la cultura de paz exige asumir como esencial una función que la educación siempre ha tenido: satisfacer las necesidades de las personas. Esto requiere que los centros educativos centren sus objetivos en conseguir el éxito (deseo de hacer bien las cosas y de hacerlas cada vez mejor),

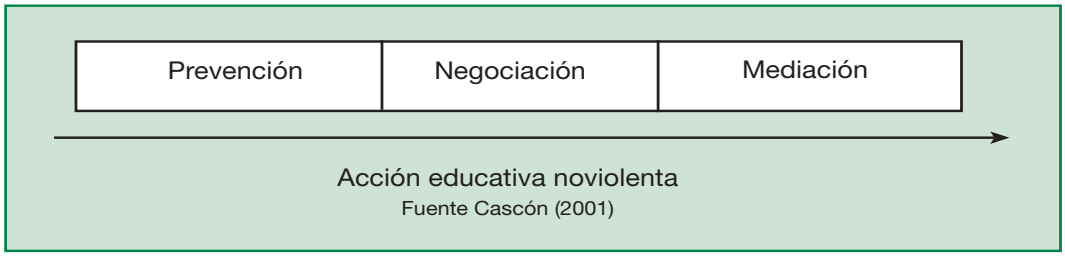
establezcan unas buenas relaciones entre todos los componentes de la comunidad educativa (buen clima relacional y de pertenencia) y ejerzan influencia positiva sobre sus miembros. Algunos autores (Cascón, 2001; Boqué, 2003) proponen una forma de intervención basada en la *provención*[18], que se define como el proceso de intervención antes de que el conflicto comience y que obliga a las siguientes actuaciones:

a) Una explicación adecuada del conflicto desde su dimensión humana.

b) Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.

c) La promoción de las condiciones necesarias que creen un clima escolar adecuado, que favorezcan unas relaciones basadas en la cooperación.

Esta propuesta se basa en los principios de la noviolencia, de manera que toda acción educativa trate de resolver los conflictos principalmente en tres niveles consecutivos y en paralelo: la provención, el análisis y la negociación, y la mediación escolar.



Fuente Cascón (2001)

La *provención* significa ante todo anticiparse a los conflictos antes de que éstos estallen y generen manifestaciones negativas. Para que esto sea posible es necesario que los centros educativos pongan en práctica un programa destinado a desarrollar en los destinatarios (no siempre tienen que ser los alumnos, puede ir dirigido al profesorado con dificultad, a través de un curso de formación específico, y/o a las familias, dentro de una escuela de padres-madres) un conjunto de habilidades y estrategias que permitan afrontar los conflictos adecuadamente. Entre estas estrategias Francisco Cascón (2000) propone las siguientes:

- *Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza.* Los centros educativos tienen, junto a la transmisión de conocimientos, la función de dar

[18] Este término se debe a John Burton. La 'provención' del conflicto se refiere a los medios por los cuales se anticipa y maneja una situación, eliminando las posibles causas del conflicto, sin la reserva de una amenaza del uso de la fuerza. En Internet: http://www.gmu.edu/departments/ICAR/Espanol.html

respuesta a las necesidades personales y académicas del alumnado, a través del establecimiento de un clima escolar en el que las relaciones personales estén basadas en el aprecio, el respeto y la confianza necesarios para satisfacer dos necesidades humanas básicas: el sentimiento de pertenencia y el de identidad. Se trata, por tanto, de poner en juego un conjunto de estrategias que favorezcan la cohesión interna necesaria para que los centros educativos cumplan su misión, mejorando la calidad de las interacciones (clima relacional), aumentando el arraigo de todos con el centro (clima de pertenencia), favoreciendo buenas prácticas educativas (clima educativo), desarrollando la acción educativa en un ambiente seguro para todos (clima de seguridad) y estableciendo unas normas justas (clima de justicia).

- *Favorecer la comunicación.* En muchas ocasiones el liderazgo directivo y la gestión del centro imponen un solo canal de información y comunicación y una organización de centro excesivamente rígida y normativa, que impide la flexibilidad necesaria para dar respuesta a los problemas imprevistos, a las distintas posiciones y modos de hacer bien las cosas. Es importante que la cultura del centro se caracterice por una coherencia entre las decisiones a tomar y la forma de alcanzarlas, a través de la creación de unos buenos canales de comunicación (informativa, relacional y decisoria), que no olvide la participación necesaria de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, a través de los órganos pertinentes del centro y también a través de redes alternativas.
- *Tomar las decisiones por consenso.* Sin duda que la mejor forma de anticiparse a los conflictos no deseados es poner en práctica en los centros educativos lo que realmente significa el aprendizaje de la ciudadanía democrática, pues la democracia no es sólo una forma de gobierno, sino que es ante todo una forma de vida que tiene en cuenta las opiniones, sentimientos y necesidades de los demás, busca el consenso y el acuerdo, y recupera las prácticas y experiencias educativas (asamblea de clase, por ejemplo) que favorecen la comunicación, la colaboración y la construcción de espacios de confianza.
- *Trabajar la cooperación.* Todos los estudios relativos al análisis del clima de centro en relación con la conflictividad presentan como uno de los factores de riesgo el estilo organizativo competitivo. Por eso, es necesario poner en práctica las distintas estrategias cooperativas existentes: juegos cooperativos, aprendizaje cooperativo, como elemento esencial de las prácticas y métodos educativos, etc..

4.2 La mediación escolar

En la actualidad son muchos los centros educativos en todo el mundo que incorporan en sus proyectos modelos de prevención de la violencia escolar basados en los principios generales que hemos presentado en el apartado anterior, introduciendo, especialmente en la intervención, programas específicos de mediación.

La mediación, como explica Lederach (1996), es "una técnica muy amplia, que consiste en la intervención de un tercero (un individuo, un equipo, etc.) que facilita el logro de acuerdos en torno a un conflicto".

Son muchos los niveles y los enfoques utilizados en los programas de mediación, que van desde aquellos orientados a la eliminación de conductas violentas sólo del alumnado, con actuaciones como la organización de espacios individuales para realizar el seguimiento de los alumnos más difíciles, el trabajo a nivel del grupo clase, recogida de información por parte del profesorado sobre los conflictos más frecuentes y significativos, y la celebración de reuniones de profesores que atienden una misma aula[19], hasta propuestas más integradoras que aúnan programas curriculares de mediación en el centro educativo (aprendizaje y comprensión teórica del conflicto y su gestión), junto con programas de mediación entre compañeros, sumados ambos a programas con implicación directa de familias y profesorado y programas de resolución de conflictos con participación de otras personas del entorno más cercano al centro[20].

Son abundantes las experiencias educativas basadas en programas de mediación entre iguales donde los mediadores siguen un proceso simple. En primer lugar, se trata de alcanzar un acuerdo para que los alumnos implicados acepten la participación de una persona neutral (mediador). Después, deben aceptar seis condiciones:

a) Resolver el problema.

b) No recurrir a las injurias.

c) No interrumpir.

d) Ser honestos y sinceros.

---

[19] Este es el caso de un centro de primaria de Olot presentado por Carme Romero Duran en: http://www.solomediacion.com/Artículos/Escolar/art13.htm

[20] Alzate, R (1998): "Los programas de Resolución de Conflictos en el ámbito escolar", en Organización y Gestión Educativa, núm.4, Escuela Española, Madrid. Dentro de esta misma línea de trabajo está la obra: Fernández, I (1998): "Prevención de la violencia y Resolución de Conflictos: El clima escolar como factor de calidad". Narcea, Madrid. Un libro eminentemente práctico, que propone una interesante apuesta de mediación, es la obra de M.ª Carme Boqué Torremorell, "Guía de mediación escolar" (2002), así como "Cultura de mediación y cambio social" (2003). Véase bibliografía.

e) Si se acepta una solución, cumplirla.

f) Respetar el carácter confidencial de las opiniones y sentimientos expresadas durante el proceso de mediación.

Definiciones de la mediación	
Rozemblum, S. (1998)	La mediación es una negociación llevada a cabo con la ayuda de una tercera parte llamada mediador/a, que no es un árbitro ni un juez, pues no tiene el poder de imponer un resultado a las partes en conflicto.
Uranga, M (1998)	La mediación es una extensión de la negociación. El mediador o el equipo mediador representa a una tercera parte neutral que facilita el proceso de negociación. Es una técnica más productiva, en general, que la negociación no mediada, aunque deja a las partes la responsabilidad de definir el conflicto y de acordar una solución.
Schvarstein, L (1999)	La metodología de la mediación se fundamenta en reconocer que las partes son quienes más saben acerca de las causas de su disputa y de sus posibles resoluciones. Sobre esta base, la técnica de la mediación es ampliamente participativa, y el rol del mediador consiste básicamente en asistir a las partes en el proceso de construcción de una solución mutuamente satisfactoria.
Boqué, M (2002)	En el momento en que dos personas o grupos que experimentan una situación conflictiva deciden sentarse a hablar de ella en presencia de otra persona—que no emitirá ningún juicio ni decidirá por ellos--, se crea un escenario único e irrepetible de descubrimiento y creación conjunta de valores y significados que antes no existían o eran desconocidos. La mediación es arte y ciencia al mismo tiempo, en tanto integra componentes creativos y herramientas para hacerlos aflorar, siempre dentro de un cultivo eminentemente ético en donde son abolidas las jerarquías y la comunicación pasa a ser horizontal.

La mediación, junto con las otras alternativas antes señaladas para resolver los conflictos con la intervención de una tercera parte, es un método preciso y, a la vez, complejo, que trata de favorecer la construcción de la cultura de paz, basándose en la llamada racionalidad comunicativa, propuesta por Habermas. Como señala Bonafé (2003), la intervención de un tercero se sostiene en primer lugar porque ésta se centra en favorecer la comunicación y no sobre las relaciones de poder. Y en segundo lugar, porque el mediador tiene como objetivo crear o recrear un círculo de comunicación entre las personas para establecer o restablecer lazos sociales. Es decir, favorecer la autonomía de las personas y hacerlas protagonistas de su propio destino. Por ello, la mediación escolar representa una alternativa al modelo disciplinario tradicional, basado en la aplicación de sanciones, según un conjunto de normas de convivencia previamente establecidas, que excluye y estigmatiza al alumnado implicado en el acto enjuiciado.

La mediación instaura el protagonismo de los actores directos de los conflictos, permitiéndoles la posibilidad de encontrar autónomamente las soluciones más satisfactorias para las partes y viene a crear un nuevo e innovador espacio de gestión de los conflictos, un espacio intermedio, que redefine las relaciones del alumnado entre sí y con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Los programas de mediación, por consiguiente, introducen en la cultura escolar, a través de su preparación, formación, desarrollo, evaluación y generalización, una etapa esencial para construir en los centros escolares nuevos espacios de confianza y de relación, tan necesarios para la construcción de la paz en otros contextos y situaciones.

La mediación constituye una forma, entre otras, de intervención en un conflicto, que se rige por los siguientes criterios:

a) La búsqueda de una solución al conflicto se realiza con la presencia de una tercera persona, que no ejerce ningún poder (independiente e imparcial) y que actúa como facilitador de la comunicación, de modo que se restablezcan los vínculos entre las partes, a través de una metodología precisa.

b) El proceso mediador se basa en las prácticas comunicativas y en la negociación colaboradora o razonada, exigiéndose al mediador una posición neutral, al menos en las cuestiones éticas.

Son las partes involucradas directamente en el conflicto las que se obligan a encontrar una solución pacífica a sus diferencias, renunciando, por tanto, a un

arbitraje o a la imposición de una solución externa. De acuerdo con estos criterios la mediación se basa en los siguientes principios:

- Las soluciones tomadas por los actores en un conflicto son mejores que las aportadas por una autoridad externa, ya sea a través de un arbitraje o a través del cumplimiento de una norma.
- Los acuerdos tomados son mejor respetados si las personas están directamente implicadas en el proceso de producción de los mismos.
- Un acuerdo es tanto más duradero y efectivo cuanto más se han tenido en cuenta las necesidades, intereses, emociones y opiniones de las personas implicadas directamente en el conflicto.
- Un acuerdo es más justo en la medida en que las partes se ha comprometido más, poniendo en juego su esfuerzo y su capacidad creativa para buscar soluciones negociadas.
- Los resultados, por consiguiente, de cualquier mediación, serán mejores según la excelencia de la comunicación entre las partes, la calidad de la exploración y búsqueda de soluciones, la implicación equilibrada de las partes en el proceso mediador, la consideración equitativa de las necesidades y sentimientos de cada cual y la bondad del aprendizaje previo de las partes en los procesos de negociación razonada (yo gano - tú ganas).

Programas de mediación escolar

Mediación con un adulto como mediador: Comporta la formación del personal adulto (dirección, profesorado, orientador, personal no docente, madres y padres..) con el objetivo de intervenir en los conflictos que suceden en el ámbito del centro.

Mediación entre iguales: El mediador es un estudiante entrenado que media en los conflictos entre estudiantes.

Mediación educativa/Contrucción de una escuela pacífica y segura e implantación de programas curriculares de resolución de conflictos: Se educa a toda la comunidad educativa en los conceptos y habilidades básicas de resolución de conflictos y se promueven los valores clave de la mediación, como la cooperación, la comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Al mismo tiempo, se incluyen en el currículo contenidos para la compresión y gestión de los conflictos.

Mediación integral/global: La mayoría de programas de mediación escolar combinan los tres programas anteriores.

En todo proceso mediador se siguen las siguientes fases:

a) *Colaboración inicial*: debe existir un acuerdo previo de las partes en colaborar estrechamente para resolver el conflicto, de manera que se clarifique en qué consiste el proceso de mediación y los objetivos a alcanzar. Para ello debe establecerse por parte del mediador un ambiente adecuado (tiempo, lugar y espacios), que produzca la confianza entre las partes, comunicando a cada cual lo que éste conoce sobre la situación, así como acordando las reglas a cumplir por cada parte (comunicación, confidencialidad y fases del proceso a seguir).

b) *Análisis de los problemas*: recogida de los hechos, identificación y reconocimiento de las características generales (visibles e invisibles) de los conflictos presentados, clarificación de las posiciones, necesidades e intereses de las partes, determinación de las prioridades y delimitación de las características de los posibles acuerdos. Esta fase comprende también el proceso comunicativo necesario para que las partes comprendan recíprocamente los intereses de cada uno.

c) *Elaboración de opciones posibles*: se trata de discutir los criterios que presiden la elaboración de una solución, a través de la exposición por ambas partes de las opciones conocidas o deseadas que satisfacen los intereses de cada persona, creándose nuevas opciones posibles de manera colaborativa y desarrollando alternativas nuevas desde escenarios hipotéticos.

d) *Evaluación de las posibles soluciones y toma de decisión*: valoración de las soluciones propuestas en relación con los intereses presentados por ambas partes, teniendo en cuenta las consecuencias, costos y beneficios de cada una.

e) *Formalización del acuerdo*: se trata de formalizar el acuerdo a través de un contrato escrito en el que quede recogido el acuerdo, la planificación de su realización y el procedimiento para su control y verificación.

f) *Seguimiento y balance*: esta fase final consiste en realizar un seguimiento del acuerdo o solución tomada para resolver el conflicto, de modo que pueda revisarse por la partes en caso de necesidad. Se incluye en esta etapa también una valoración general del proceso de mediación realizado.

Las fases de la mediación no difieren de las otras técnicas de resolución de conflictos[21]. No obstante, su singularidad reside en la creación, en el marco de

[21] Sobre las ventajas y los obstáculos al proceso de mediación se recomienda la lectura de Jares (2001). Véase la bibliografía.

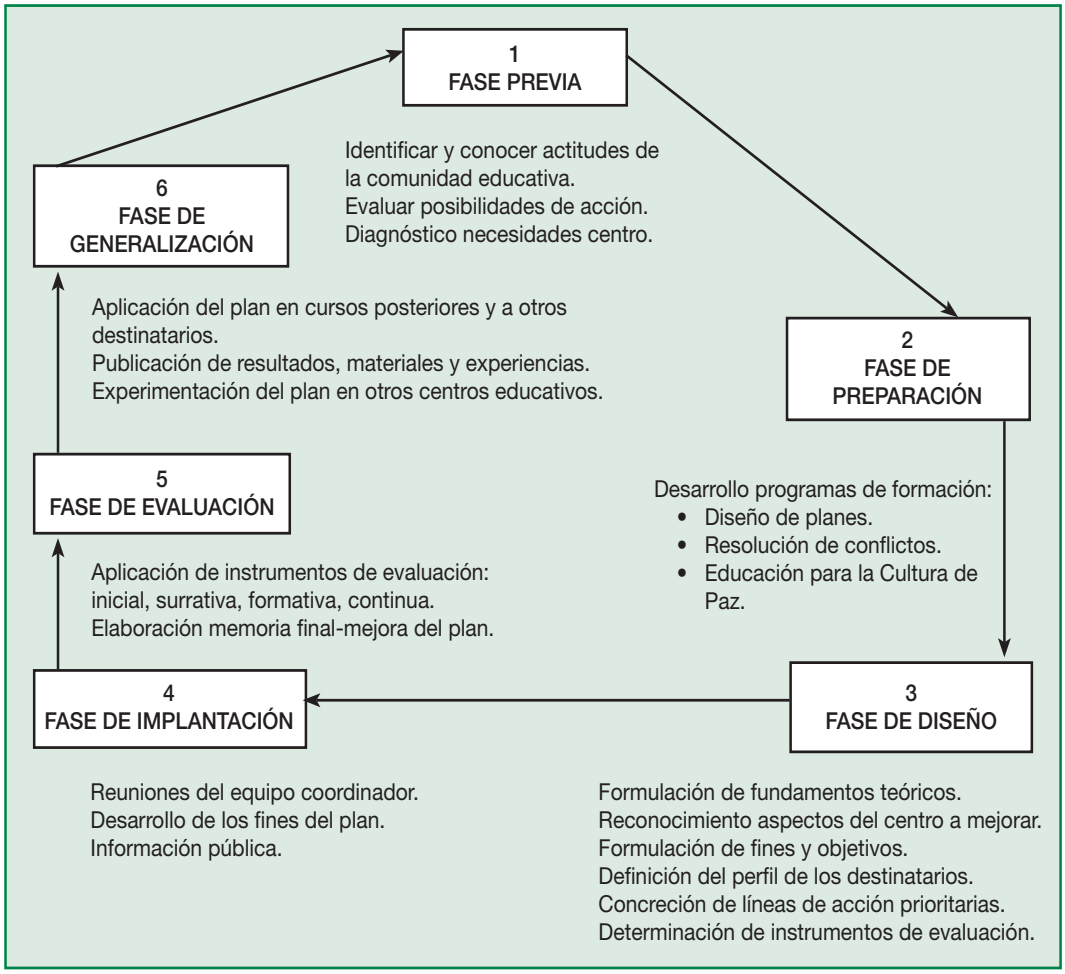
cualquier organización, de un sistema de comunicación y de relaciones más horizontal, de manera que se implanta, en nuestro caso en los centros educativos, una forma diferente de gestionar los conflictos. Como señalan Munduate y Barón (2001): "La incorporación de la mediación a la resolución de conflictos, supone un cambio de cultura cuya base esencial se asienta en:

1. La voluntariedad de las partes de incorporarse a una nueva dinámica negociadora, después de no haber llegado a un acuerdo por los sistemas tradicionales, en la que ellos, una vez más, serán los protagonistas, esta vez con la concurrencia de una tercera parte neutral.
2. El abandono, en principio, de las soluciones impuestas por terceros (vías judiciales, etc.) y con ello de la creencia de que las partes no son capaces de resolver los conflictos que su relación organizacional provoca y en los que se encuentran totalmente inmersos, aunque las soluciones pudieran venir desde fuera".

Se trata de todo un cambio de cultura, que asume el sentido positivo de nuestra fuerza vital, que desmitifica la violencia y que encuentra en la noviolencia una forma diferente de gestionar los conflictos, al basarse en la creación de un clima efectivo de confianza y ayuda mutua a través de buenos canales de comunicación que, desde la escucha activa, genera alternativas en todo el proceso educativo, y contribuye así, a través del mutuo reconocimiento de las personas, sus necesidades e intereses, a la construcción de la paz.

4.3 Planificando la acción

Toda propuesta de Educación para la Cultura de Paz necesita estar basada en dos fundamentos. Primero, en un acuerdo sobre los valores mínimos que constituyen la esencia de los objetivos de un plan de acción preventivo, sobre la base conceptual del derecho humano a la paz (Tuvilla, 1998, 2003, 2004). Y segundo, en un marco general de diagnóstico y mejora de la convivencia escolar, que tenga debidamente en cuenta el conjunto de ámbitos (clima escolar, prácticas educativas y conflictos) que constituyen el ambiente socioeducativo del centro, con miras a la creación de un sistema (modelo ecológico) de gestión de los conflictos. Dicho sistema constituye un proceso de elaboración, desarrollo y evaluación dividido en diversas etapas y constituído por diversos programas (proyectos integrales de escuelas pacíficas, proyectos curriculares integrados, proyectos socio-comunitarios de prevención...)



Cada proceso debe seguir la etapas de base siguientes (Díaz Bazo; Thornton, 2000):

- ***Fase previa.*** Comenzar por identificar y conocer las actitudes de los miembros de la comunidad educativa sobre los contenidos y aspectos relevantes, tanto de la Cultura de Paz como de los modelos de resolución de conflictos predominantes; así como sus reacciones cara a poner en marcha un plan preventivo de acción.

  Evaluar conjuntamente con los interesados (equipo directivo, profesorado, representantes de las familias en los órganos colegiados del centro, miembros de la comisión de convivencia, alumnado...) las posibilidades

para diseñar y aplicar un programa integrado de prevención, a partir del diagnóstico de necesidades del centro.

- ***Fase de preparación.*** Aplicar para conseguir esta meta distintos programas de formación, con la finalidad de que conozcan adecuadamente cómo se diseña un programa, qué objetivos deben marcarse, para qué debe servir, cómo y cuándo debe aplicarse y evaluarse. Entre los contenidos formativos se incluirán todos los necesarios para comprender el alcance de un modelo integrado de mejora de la convivencia: Educación para la Cultura de Paz, técnicas y métodos para la resolución de conflictos, etc.
- ***Fase de diseño.*** Diseñar el proyecto educativo, formulando los fundamentos teóricos de base, reconociendo los aspectos de la realidad del centro a mejorar, formulando los fines y objetivos generales, definiendo los rasgos del perfil de los destinatarios, concretando las líneas de acción prioritarias (propuesta curricular, propuesta de gestión y programas) y estableciendo los mecanismos e instrumentos de evaluación y revisión.
- ***Fase de implantación.*** Implantar el proyecto educativo de modo que se rentabilice su uso y se minimicen los obstáculos[22]. Dentro de esta fase se incluye la constitución de un equipo de trabajo que coordine el desarrollo del proyecto, formado por miembros de la comunidad educativa. Así mismo, se incluye el desarrollo de cada una de las fases del proyecto y la información pública sobre el mismo, tanto a los distintos sectores indirectamente implicados como a otros agentes sociales.
- ***Fase evaluadora.*** Evaluar los resultados y modificar el proyecto, introduciendo las revisiones oportunas. Esta fase comprende la aplicación de los instrumentos de valoración, como la elaboración de una memoria final que incluya las modificaciones pertinentes de mejora.
- ***Fase de generalización.*** Continuar la aplicación del proyecto en cursos escolares posteriores, de manera que la cultura de paz y la mejora de la convivencia escolar constituyan las señas de identidad del centro educativo, tratando de hacer partícipes a otros agentes sociales próximos. Se incluye en esta fase la publicación de los resultados obtenidos, la descripción de la experiencia y los materiales elaborados, que permita, junto con otras actividades programadas de difusión, la posibilidad de experimentación e implementación del proyecto en otros centros educativos con características similares.

[22] Una técnica a utilizar puede ser la matriz DAFO: Dificultades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

La aplicación de cualquier plan preventivo y de mejora de la convivencia escolar no debe ser lineal, sino que cada etapa debe estar caracterizada por un proceso de reflexión-acción-reflexión, en una contínua retroalimentación de cada una de las etapas o fase del proceso.

Bibliografía

ALVAREZ NUÑEZ, Q. y ZABALZA, M. A. (1989): La comunicación en las instituciones escolares. En Martín-Moreno Cerrillo, Q: *Organizaciones educativas.* UNED, Madrid.

ALZATE, R. (2003): Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En AAVV: *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Graó, Barcelona.

ARONSON, E. (2000): *Nobody Left to Hate.* Freeman, Nueva York.

ATABLE et al. (1993): *Educación y Género*. Baranttini, C. Eds. MINEDUC/ La Morada. Santiago de Chile.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós- MEC.

BARRAGÁN, F. (2002): Cultura de paz y violencia de género. En *Perspectiva*, número 4. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

BATES, R. (1986): *The Management of Culture and Knowledge.* Deakin University, Victoria.

BELLANGER, L. (1984): *La Negociation*. PUF, París.

BERKOWITZ, L. (1996): *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

BIEHL, Loreto (2003): Violencia y juventud, en *Notas Técnicas: Prevención de la Violencia*. Banco Iberoamericano de Desarrollo.

BIEHL, María Loreto (2003): Violencia doméstica contra la mujer. En BID: *Notas Técnicas: Prevención de la Violencia*. Banco Iberoamericano de Desarrollo. http:/ /www.iadb.org/sds/SOC/publication/publication 546 1291 s.htm

BONAFÉ, J. P. (2003): *La mediation scolaire: prevention de la violence ou processus educatif.* IV Conferencia del Foro Mundial sobre la Mediación, Buenos Aires. En Internet: *http://www.mediate.com/world/papers/Mediat-Argentine202003.pdf*

BOQUÉ, M.ª C. (2002): *Guía de mediación escolar.* Octaedro-Rosa Sensat, Barcelona.

BOQUÉ, M.ª C. (2003): *Cultura de mediación y cambio social.* Gedisa, Barcelona.

BRONFENBRENNER,V. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

BRUNET, L. (1987): *El clima de trabajo de las Organizaciones*. Trillas, México.

CASCÓN, F. (2000): Educar en y para el conflicto en los centros. *En Cuadernos de Pedagogía*, número 287. Ciss-Praxis, Barcelona.

CASCÓN, F. (2001): *Education in and for Conflict.* Imprimerie ROZIER, Saint-Denis la Plaine.

CLARIZIO, H. y McCOY, G. (1983): *Behavior Disorders in Children*. Harper and Row, Nueva York.

COHEN, R. (1995): Student resolving conflict. Peer mediation in schools. Geenview (Il), GooYearBooks.

COLL, C. (1984): Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *En Infancia y Aprendizaje,* números 27-28,119-138.

CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1998): *Tú ganas/yo gano. Todos podemos ganar. Cómo resolver conflictos creativamente.* Gaia ediciones, Móstoles.

CORTINA, A. (1997): Resolver conflictos, hacer justicia. En *Cuadernos de Pedagogía,* número 257. Ciss-Praxis, Barcelona.

CROZIER, M. y FRIEDBERG, E. (1978): *Attore Sociale e Sistema*. Etas Libri, Milán.

DEUTSCH, M. (1949): A Theory of cooperation and competion. En *Human Relations, 2*.

DEUTSCH, M. (1980): Fifty years of Conflict. En FESTINGER, L. (ed.): *Retrospection and Social Psycology*. Oxford University Press, Nueva York.

DEUTSCH,M. (1993): Educating for a peaceful world, en A*merican Psychologist*, núm. 48.

DIÁZ-AGUADO, Mª. J. (1999): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud, Madrid.

DÍAZ BAZO, C. y SUÁREZ DÍAZ, G. (2000): *Proyecto educativo institucional: Construyendo juntos una Cultura de Paz*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Lima.

DUKE, D.L. y PERRY, C. (1978): Can alternative schools suceed where Benjamín Spock, Spiro Agnew and B.F. Skinner have failed?. En *Adolescence, 13*.

ESCÁMEZ, J. y otros (2002): *Claves educativas para escuelas no conflictivas*. Idea Book, S.A, Barcelona.

FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y ASENSIO MUÑOZ, I. (1993): Evaluación de clima de centros educativos. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Número 153, ICCE.

FISAS, V. (1987): *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Lerna, Barcelona.

FISHER, R. y BROWN, S. (1991): *Cómo reunirse creando una relación que lleve al sí*. Deusto, Bilbao.

FISHER, R. y URY, W. (2002): *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder.* Gestión 2000, Barcelona.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. MCEP, Sevilla.

GALTUNG, Johan (1998): *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeaz/Gernika gogoratuz, Bilbao.

GARBARINO, J. y CROUTER, A. (1978): Defining the community context for parent–child relations: the correlates of child maltreatment. *Child Development*, 49.

GARBARINO, J. (1985): *Adolescent Development: An Ecological Perspective*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.

GINOTT, H. G. (1972): *Teacher and Child, a Book for Parents and Teachers.* MacMillan, Nueva York.

GIRARD, K. y KOCH, J. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*. Granica, Barcelona.

GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.

HUESMANN, L. R. y otros (1984): The Stability of Aggression Over Time and Generations. en *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.

JANOSZ, M. y otros (1998): L´environnement socioéducatif à l´école secondaire: un modèle théorique pour guider l´évaluation du milieu. En *Revue Canadienne du Psycho-education*, Volume 27, núm. 2, 285-306.

JARES, J. (1993): Los conflictos en la organización escolar. *En Cuadernos de Pedagogía*, número 218, octubre. Barcelona.

JARES, J. (1999): Estrategias didácticas y organizativas. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm.277, febrero. Ciss-Praxis, Barcelona.

JARES, J. (1999): *Educación para la paz*. Su teoría y su práctica. Popular, Madrid.

JARES, J. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular, Madrid.

JOHNSON, D. - JOHNSON, R. (1999): *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Paidós, Buenos Aires.

KENNEDY, G., BENSON, J. y MCMILLAN, J. (1982): *Cómo negociar con éxito.* Deusto, Bilbao.

LEDERACH, J. P. (1984): *Educar para la paz*. Fontamara, Barcelona.

LEDERACH, J. P. (1989): Elementos para la resolución de conflictos. En *Cuadernos de No-violencia*, núm. 1, junio, Servicio de Paz y Justicia, México.

LEDERACH, J. P. (1996): *Mediación*. Documento núm.8, Gernika Gogoratuz, Gernika.

MANCHANDA, R. (2001): *Women, War and Peace in South Asia: Beyond Victimhood to Agency*. New Delhi: Sage Publications.

MARTÍNEZ LÓPEZ, Cándida (2000): Las mujeres y la Paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. En MUÑOZ, F.- LÓPEZ, M.: *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Eirene/Universidad de Granada. Granada.

MARTINEZ PÉREZ, Mª. C. (1998): Pensar juntos. Crear normas. En FERNÁNDEZ, I: *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. Narcea, Madrid.

MATTEAU, S. (2001): *Résolutions de différends et de conflits.* PPE, Ontario.

McLAUNGHLIN, Karen A. - BRILLIANT, Kelly (2000): *El odio se cura.* Education Development Center, Inc, Nueva York.

MITCHELL, Ch. (1997): *Conflictos intratables: claves de tratamiento*. Centro de Investigación para la Paz "Gernika Gogoratuz", documento de trabajo núm. 10, Gernika.

MORRISON, G. M. y MORRINSON, R. L. (1994): School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. En *School Psychology Review*, 23 (2).

MUNDUATE, L. y MARTINEZ, J.M. (1994): *Conflicto y negociación*. Eudema, Madrid.

MUNDUATE, L. y BARÓN, M. (2001): *La mediación como estrategia de resolución de conflictos.* Consejo Andaluz de Relaciones Laborales, Sevilla.

OLWEUS, D. (1995): Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. En *Perspectivas*, Vol. XXV, núm. 1. UNESCO, París.

OMS (2002): *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra, Organización Mundial de la Salud.

ORTEGA, R. (1997): El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. En *Revista de Educación*, número 313. MEC, Madrid.

ORTEGA, R. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

PIAGET, J. (1967): Los procedimientos de la educación moral. En *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires.

POOLE, M. S. (1985): Communication and Organitional Climate: review critique and a new perspective. En McPHEE, R. D. y TOMPKINS, P. K (edits.): *Organizational Communication: traditional themes and new directions.* Sage Pub. Beverly Hills, Cal.

PUIG ROVIRA, J. M. (1997): Conflictos escolares: una oportunidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, número 257. Ciss-Praxis, Barcelona.

PRUITT, D. G. y CARNEVALE, P. J. (1993): *Negotiation in Social Conflict*. Open University Press, Buckingham.

REISS, Albert y JEFFERY Roth (1993): *Understanding and Preventing Violence*. Washington, DC: National Academy Press.

REYNOLDS, D. (1977): Towards a socio-psycological view of truancy. En KAHAN, B (comp.), *Working Together for Children and their Families*. HMSO.

RICH, H. (1982): *Disturbed Students: Characteristics and Educational Strategies*. University Park Press, Baltimore.

ROOS, M. H. (1995): *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós, Barcelona.

ROZENBLUM, S. (1998): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Aiqué, Buenos Aires.

RUTTER, M. y otros (1979): *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Harvard Univ. Press, Cambrigde, Mass.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): El sistema de relaciones en la escuela. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona.

SCHVARSTEIN, L. (1999): La mediación escolar en contexto. En BRANDOMI, F (comp.): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias.* Paidós, Buenos Aires.

SHAW, M. (2002): *Promover la seguridad en las escuelas: Acción y experiencias internacionales*. CILPC, Montreal.

TAYLOR, W. (1976): The head as manager: Some criticism. En PETERS, R. S. (ed.): *The Role of the Head*. Routledge & Kegan Paul, Londres.

THOMAS HOPKINS, L. (1940): *Interactions: The Democratic Experience.* Henhteh, Boston. D.C

THORNTON T. N.; CRAFT C. A.; DAHLBERG LL.; LYNCH B. S.; BAER K. (2000)*: Prácticas óptimas para la prevención de la violencia juvenil: libro de referencia para la acción comunitaria*. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades, Centro Nacional para el Control y Prevención de Lesiones, Atlanta.

TOLAN P. H. y GUERRA N. G. (1994): *What Works in Reducing Adolescent Vio-lence: An Empirical Review of the Field*. Boulder, CO, University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence.

TORREGO SEIJO, J. C. (2001): Modelos de regulación de la convivencia. En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 304, Ciss- Praxis, Barcelona.

TORREGO, J. C. (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para el formador de mediadores*. Narcea, Madrid.

TUVILLA RAYO, José (1998): *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*, Desclée De Brouwer, Bilbao.

TUVILLA RAYO, José (2001): Propuestas prácticas para la resolución de conflictos: algunos apuntes para prevenir la violencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de la paz. En BAS, E : *Prevención de la violencia juvenil*. Instituto de Estudios Almerienses, Almería.

TUVILLA RAYO, José (2003): Valores mínimos para crear en la escuela, espacios de paz. En MUÑOZ y otros: *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Editorial Universitaria de Granada, Granada.

TUVILLA RAYO, José (2004): *Educaçao em Direitos Humanos. Rumo uma perspectiva Global*. Artmed, Sao Paulo, Brasil.

URANGA, M. (1998): Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar. En AAVV: *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó, Barcelona.

VALENZUELA, A. y ONETTO, L. (1983): Estudio ecológico de la actividad educativa a partir del desempeño del director y del clima organizacional. En *La Educación*,93.

VERDIANI, A. (ed.) (2002): *Bonnes pratiques de résolution non-violente de conflits en milieu scolaire. Quelques exemples*. UNESCO, París.

VINYAMATA CAMP, E. (1999): *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Ariel, Barcelona.

VIÑAS CIRERA, J. y DOMÈNECH, J. (2001): El sistema relacional. En GAIRÍN, J y DARDER, P: *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Ciss-Praxis Educación, Barcelona.

WYNNE, E. A. (1980): *Looking at Schools: Good, Bad an Indifferent*. D.C. Heath, Lexington, Mass

JUNTA DE ANDALUCIA